



UNIVERSITÀ DI PISA

**DIPARTIMENTO DI FILOLOGIA, LETTERATURA E
LINGUISTICA**

**CORSO DI LAUREA SPECIALISTICA IN
LINGUA E LETTERATURA ITALIANA**

ELABORATO FINALE:

Asino chi legge

**Metodi e pratiche di educazione linguistica in relazione alle problematiche
della dislessia e dei disturbi specifici di apprendimento**

CANDIDATA:

Dalida Antonini

RELATORE:

Chiar.mo prof.

Mirko Tavoni

CORRELATRICE:

Chiar.ma prof.ssa

Daria Carmina Coppola

ANNO ACCADEMICO 2013-2014

A Mario, che c'è sempre stato

A Davide, che mi ha costretto a guardare negli abissi

*A Tiziano, che ha il coraggio di osare, con l'augurio di volare in piena
libertà*

Ad Andrea, figlio putativo e grande anima

INDICE

ABSTRACT.....	5
INTRODUZIONE.....	6
CAPITOLO I: I DISTURBI SPECIFICI DELL' APPRENDIMENTO..	16
I DSA:cosa sono.....	18
1.1. Epidemiologia e influenza linguistica.....	21
1.2. Difficoltà e disturbi specifici dell'apprendimento.....	29
1.3.1. Innato vs non innata.....	30
1.3.2. Resistente al cambiamento vs modificabile.....	30
1.3.3. Resistente all'automatizzazione vs automatizzabile..	32
1.4. Comorbilità o comorbidità e segnalazioni.....	36
1.5. Classificazioni e definizioni dei DSA.....	41
1.5.1. Il modello ICF.....	41
1.5.2. L'ICD-10 e il DSM-IV-TR.....	44
1.6. Rapido excursus sullo studio dei processi mentali nelle diverse prospettive teoriche e la Consensus Conference.....	46
1.7. Il disturbo specifico di lettura: la dislessia..	51
1.7.1. Dislessia acquisita e dislessia evolutiva.....	55
1.7.2. Origine neurobiologica della dislessia evolutiva....	57
1.7.3. Le funzioni responsabili del disturbo di lettura....	60
1.8. I disturbi specifici della computazione: disortografia e disgrafia.....	65
1.9. Il disturbo specifico delle abilità aritmetiche: la discalculia.....	67
CAPITOLO II: SCUOLA E DSA.....	68
2.1. La scuola dell'autonomia e le Indicazioni nazionali.....	70
2.2. Un lungo iter: prima della Legge 170/2010.....	77
2.3. La Legge 270/2010 in generale.....	81
2.4. La Legge 170/2010 (quasi) punto per punto.....	86
2.4.1. Riconoscimento e definizione dei DSA.....	86
2.4.2. Le finalità della legge.....	88
2.4.3. Diagnosi e ruolo della scuola.....	94
2.4.4. La formazione nella scuola.....	100
2.4.5. Misure educative e didattiche, di supporto e di valutazione.....	103
2.5. Il Piano Didattico Personalizzato (PDP).....	109
2.6. Testo completo della Legge 170/2010.....	110
2.7. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011.....	113

CAPITOLO III: L'EDUCAZIONE LINGUISTICA IN ITALIA.....	144
3.1. L'educazione linguistica in Italia: un po' di storia.....	146
3.2. L'educazione linguistica in Italia: a che punto siamo.....	153
3.3. L'insegnamento della lingua italiana nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione 2012	164
3.3.1. La lingua nella scuola dell'infanzia.....	164
3.3.2. L'educazione linguistica nel primo ciclo.....	167
 CAPITOLO IV: METODI E PRATICHE DI EDUCAZIONE LINGUISTICA.....	190
4.1. Fasi di acquisizione della letto-scrittura e metodi di insegnamento.....	192
4.1.1. I prerequisiti: consapevolezza fonologica globale e analitica.....	192
4.1.2. Il processo di concettualizzazione della lingua scritta secondo Ferreiro-Teberosky.....	197
4.1.3. Le fasi di acquisizione della letto-scrittura secondo il modello di Uta Frith.....	198
4.1.4. Il modello standard "a due vie" di Colheart e Sartori-Job per la lettura.....	200
4.1.5. Il modello "a due vie" per la scrittura.....	208
4.1.6. Insegnare a leggere e scrivere: quale metodo usare?.....	211
4.2. Metodi e pratiche di educazione linguistica in relazione alle problematiche della dislessia e dei disturbi specifici di apprendimento.....	214
4.2.1. Prevenire è meglio che curare: cosa fare alla scuola dell'infanzia.....	221
4.2.2. Comincia l'avventura: il lavoro fonologico nella scuola primaria.....	226
4.2.3. L'ultima esperienza	231
4.2.4. Gli strumenti compensativi.....	270
4.2.5. Le misure dispensative.....	276
 CONCLUSIONI.....	277
 BIBLIOGRAFIA.....	280
 SITOGRAFIA.....	298
 FILMOGRAFIA.....	302

ABSTRACT

Il riconoscimento dei disturbi specifici di apprendimento (DSA) nella scuola italiana richiede una formazione diversa di tutti gli operatori scolastici e anche degli studenti e delle loro famiglie, per attuare un insegnamento efficace per tutti, nessuno escluso.

La presente tesi, fondata su un'esperienza ultrantrentennale, avvalendosi dei nuovi strumenti normativi e indicativi a disposizione, si propone di esporre la validità di metodi e pratiche di educazione linguistica soprattutto in relazione alle problematiche della dislessia.

The acknowledgement of Learning Disabilities is leading the Italian Education to ask for different training for teachers, students and their families, in order to achieve an efficient way of teaching everyone.

This thesis, based on over thirty-years experience, and on the recent Italian laws about Learning Disabilities, seeks to show the efficacy of methods and “good practices” in Linguistic Education, especially in relation to the difficulties caused by dyslexia.

INTRODUZIONE

Desidero innanzi tutto ringraziare il professor Tavoni per la fiducia accordatami e per avermi proposto di scrivere questa tesi. La sua proposta mi ha esortato a rileggere testi che da tempo non riprendevo in mano, a ricercare le frasi dei miei maestri, i grandi del passato, a frequentare corsi di aggiornamento ed eventi organizzati da varie associazioni interessate ai disturbi specifici dell'apprendimento, ad incontrare genitori e studenti con DSA, a rivedere la mia didattica da un altro punto di vista, ad inventare ed usare strategie alternative di insegnamento, ad evitare la fretta e privilegiare il ritmo lento dell'apprendimento sereno e costante, a documentare il lavoro svolto con altra ottica. Non è stato facile, per me, pervenire a questa stesura definitiva: ho visto e rivisto l'ordine degli argomenti più volte, ho cancellato interi paragrafi sostituendoli con altri, ho rivisto termini ed espressioni, cercato metodicamente risultati d'indagini svolte, riferimenti a testi e articoli su quotidiani e riviste specializzate, frequentato assiduamente biblioteche anche di tipo scientifico. Insomma, è stato un lungo e faticoso lavoro che mi ha dato modo, però, di approfondire argomenti di grande interesse ed attualità e di provare, ancora una volta, la soddisfazione del rimettersi in gioco nello studio e nella ricerca, costituenti essenziali dell'educazione permanente.

Il titolo "Asino chi legge" dato alla mia tesi, rivela senza ombra di dubbio la mia età, collocata al di là del mezzo secolo: questa era, infatti, una frase che si trovava ovunque, allora. Nel mondo della mia infanzia, privo di televisori e computer, arricchito da giochi per strada e nei campi, all'aria aperta, con pochi adulti impegnati nel seguire l'educazione culturale dei più piccoli, spesso essi stessi completamente o semi-analfabeti, l'imparare a leggere rappresentava un traguardo importantissimo. Accedere a quel codice misterioso apriva al mondo degli adulti e dei libri, così pieni di storie interessanti ma scritte con segni incomprensibili, troppo difficili da decifrare.

Quell'accesso era quasi un rito di iniziazione. Segnava il passaggio dai giochi dell'infanzia agli impegni degli adulti, adulti che iniziavano ad

interessarsi, e spesso anche a dipendere, dalla nuova competenza acquisita dal bambino.

Smanioso di imparare, il piccolo che entrava a scuola metteva il massimo impegno nel memorizzare e riconoscere vocali e consonanti, nel fonderle insieme per costruire le sillabe, poi le parole e, infine, le frasi. Ecco che finalmente poteva leggere il libro di testo e anche i libriccini nella biblioteca di classe. Poteva leggere tutto, ormai: anche quella scritta, tracciata malamente sul muro, sulla lavagna, sulla copertina interna del quaderno o del libro di lettura da quel compagno più grande che adesso stava lì a guardarlo e a sorridere sornione, come a metterlo alla prova: “Dai! Fai vedere che sai fare!”.

A-S-I-N-O C-H-I L-E-G-G-E.

Faticosamente il processo di decodifica veniva portato a termine, il messaggio veniva decifrato e compreso. Il bambino si soffermava ancora un attimo su quelle parole: si sentiva deriso, preso in giro, deluso. La delusione durava, però, un attimo, un battito di ciglia: in cuor suo, il bambino sapeva di aver spiccato il volo verso la conoscenza. La delusione di quel bambino è stata anche la mia: una delusione di breve durata perché avevo capito di avere, finalmente, accesso indipendente al mondo dell'informazione.

Un bambino che legge¹

Un bambino che legge

si dimentica dei piedi,

ha schegge di luce

negli occhi ardenti.

Un bambino che legge

è un bambino che va lontano

senza che nessuno lo tenga per mano.

(Angelo Petrosino)

La scuola di più di mezzo secolo fa era una scuola molto diversa dall'attuale: il bambino non era visto come persona portatrice di propri

¹ “Un bambino che legge” è una poesia inedita di Angelo Petrosino, maestro di scuola primaria e scrittore di numerosi libri, racconti e poesie per l'infanzia. Dal 2013 ha pubblicato, per le Edizioni Sonda, una nuova serie di racconti illustrati che vede protagonista Antonio, un bambino dislessico dotato di grande creatività e immaginazione.

saperi e conoscenze, ma come un contenitore vuoto da riempire di regole e nozioni, come dimostra il famoso “imbuto di Norimberga” qui riportato.²



In quel tipo di scuola, il maestro era un capo assoluto, rispettato e riverito da tutti. In genere, tendeva più ad esigere la completa ubbidienza che a sviluppare lo spirito critico e di collaborazione. Chi aveva disabilità veniva allontanato dalla società o, nei casi meno gravi, seguito in scuole “speciali”. Chi aveva problemi di apprendimento veniva umiliato e sottoposto a punizioni: chiamato “asino”; veniva addirittura costretto a girare per la scuola con un copricapo con orecchie d’asino sulla testa perché fosse sbeffeggiato da maestri e compagni delle altre classi. Forse perché meno aggraziato, più piccolo e tozzo del cavallo, infatti, da sempre l’asino è stato preso ad emblema di una condizione miserabile, immutabile, come ben mostra *The Elder*, l’incisione di Breugel del 1557, riportata di seguito.

² L’imbuto di Norimberga rappresenta efficacemente l’idea che, attraverso un imbuto, sia possibile travasare nella mente giovanile concetti e saperi. La metafora trae origine da un’incisione su legno del XVII secolo rinvenuta a Norimberga.



L'artista ha raffigurato una classe molto affollata dell'epoca, dove il maestro, circondato dagli scolari, percuote addirittura un bambino. Alle sue spalle, un povero asino sembra voler leggere un foglio con grandi scritte. Nella didascalia è riportata la scritta: "È inutile che l'asino vada a scuola, egli è un asino, non sarà mai un cavallo!". Questa frase rappresenta il modo comune di pensare dell'epoca in riferimento a condizioni umane considerate in quel tempo come immutabili. Benché sia un animale intelligente, leale e mansueto, oltre che grande lavoratore, l'asino è da sempre utilizzato per definire una persona che non capisce, che non è interessata ad apprendere, che non sa, quindi ignorante. Il Pinocchio di Carlo Collodi ha rinforzato questa associazione che, però, appare profondamente ingiusta. Da questa percezione di ingiustizia nasce il mio desiderio di "riabilitare" quella frase che aveva ferito me e altri miei compagni molti anni fa: quell'"asino chi legge" di presa in giro che, può, in realtà, contenere una qualche verità se solo la caliamo nella realtà di uno studente che ha difficoltà o non riesce a leggere, come un ragazzo con DSA. Cosa succede, infatti, se nel processo di apprendimento della letto-scrittura qualcosa non va? Cosa succede se per un bambino tutto è difficile: riconoscere le lettere e associarle al loro suono, ricordarle, metterle insieme a costruire sillabe e parole?

È un bambino asino e ignorante o ha difficoltà ad accedere alle informazioni? È asino perché vuole imparare ma non può? Chi è l'asino? Il bambino che ha un disturbo specifico dell'apprendimento o chi non capisce, e magari non vuole nemmeno capire, che cosa abbia? E infine: è asino chi si sforza di imparare aggirando il più possibile i disturbi che lo affliggono o chi insiste nell'umiliarlo e nel fargli fare attività per lui faticosissime e frustranti?

L'uso dunque dell'espressione "Asino chi legge" è per esprimere una critica a quella parte della scuola ancorata ad un atteggiamento di indolenza o supponenza, restia a mettersi in discussione e a cambiare, lontana dalla realtà dei bambini e dai loro problemi, in una parola, ignorante. È anche un invito a cambiare punto di vista, a "leggere" la realtà scolastica con altri occhi, a imparare ed insegnare a mettersi nei panni degli altri e non ignorare più situazioni "diverse". È un'esortazione a rendere più vivo, gioioso, partecipe e soddisfacente il processo di apprendimento e creativo, flessibile, intelligente e inclusivo il processo di insegnamento. Il che non vuol dire non fare niente, come da più parte viene detto, anzi. Significa, al contrario, studiare e molto; nutrirsi di poesie e scritti di autori classici e moderni, analizzarli, memorizzarli e farli divenire parte del proprio bagaglio culturale per sempre. Significa anche dare rilevanza a tutti i saperi, a tutte le professionalità, sia intellettuali che manuali, valorizzando le aspirazioni di ognuno. Significa sviluppare appieno tutte le potenzialità ricorrendo anche alle nuove risorse tecnologiche che hanno il non trascurabile pregio di essere attraenti e interessanti per i nostri studenti nativi digitali.

L'asino di Bruegel rappresenta la triste condizione di chi, per molto, troppo tempo, non ha ricevuto alcun aiuto per poter cambiare la propria condizione: nessuno credeva in un suo possibile miglioramento. Secoli dopo, le esperienze della Montessori e di Don Milani hanno portato in Italia esempi concreti di modificabilità delle condizioni umane dimostrando la validità di un intervento integrato sugli individui, sui contesti e sulle relazioni. Ciari nel 1972 evidenziava la necessità di attuare nelle scuole un'opera di ricostruzione degli Istituti e delle condizioni socio-culturali, in

cui la persona si costruisce e si sviluppa, aprendo il mondo della scuola alla famiglia e al territorio in un'ottica di sistema formativo integrato.

Le condizioni umane personali non sono più considerate come imm modificabili nei contesti scolastici ufficialmente a partire dall'avvento della Legge 517 del 1977 che abolisce di fatto le scuole e le classi speciali richiedendo una prima modifica degli ambienti scolastici per consentire una piena integrazione.

Nel 1992, con l'emanazione della Legge Quadro 104 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone disabili, viene sancito il diritto all'integrazione in ogni ordine e grado di scuola e la decentralizzazione della scuola grazie a interventi integrati con altri servizi territoriali. La legge prevede l'adozione in tutte le istituzioni scolastiche e universitarie di strumentazioni tecniche e sussidi didattici volti a garantire il diritto all'educazione che non può essere impedito da difficoltà fisiche o di apprendimento.

L'individualizzazione e la personalizzazione didattica, garantite dalla Legge 517 del 1977 e dalla Legge 53 del 2003, sostenute dalle recenti Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, sono due approcci che stanno alla base di una didattica attiva. In particolare la Legge n. 517 del 1977 ha segnato una rivoluzione nella visione pedagogica, culturale e politica dell'Italia, sopprimendo le scuole speciali e le classi differenziali. La personalizzazione e l'individualizzazione si configurano come modalità di insegnamento che cercano di sviluppare in ogni individuo disabile e non, in qualsiasi situazione si trovi, il massimo della competenza possibile nel maggior numero di campi possibili. L'obiettivo dello sviluppo in ciascun allievo di un personale metodo di studio e la capacità di approcciarsi alle conoscenze in modo critico e meta-cognitivo è fondamentale nella concezione moderna dell'insegnamento. Nell'individualizzazione didattica, gli obiettivi sono i medesimi per tutti gli alunni della classe (conoscenze, competenze, abilità), ma si dà la possibilità ad ognuno di avvalersi di tempi, materiali e, soprattutto, di stili cognitivi di apprendimento del tutto personali.

Nella personalizzazione didattica, gli obiettivi possono modificarsi in base alla situazione di funzionamento di ognuno e quindi in relazione alle capacità, agli interessi, alle motivazioni e alle potenzialità di ogni singola persona.

Giustizia, centralità e unicità della persona, insegnamento individualizzato e personalizzato sono le basi della scuola moderna, una scuola che, benché attaccata e fatta oggetto di tagli pesanti, resiste, c'è ancora. Grazie all'impegno e al senso di responsabilità di chi ci crede, nonostante tutto, la nostra scuola, barcollante e lesionata in più parti, è ancora qui. Ci ricorda i principi fondamentali di uguaglianza, solidarietà, fraternità che, ancora una volta, sono rivoluzionari, in un mondo che corre veloce e lascia indietro gli ultimi, i deboli, i poveri. La nostra scuola è ancora qui ad accogliere ogni bambino, indipendentemente dall'appartenenza sociale, etnica, religiosa, culturale e fa tutto il possibile per garantire a ciascuno quel diritto allo studio che rappresentava una chimera solo mezzo secolo fa.

In un Paese niente è più importante della scuola: essa rappresenta lo sguardo che quella nazione ha sul futuro e non si può non sperare in un futuro migliore per tutti. Costruire una scuola aperta, innovativa e inclusiva deve essere il compito incessante di ogni insegnante. Una scuola di tutti e di ciascuno, roccaforte di cultura e saperi in un mondo troppo spesso centrato sulla materialità del denaro. Una scuola in cui si lavora e si studia seriamente per formare cittadini onesti, laboriosi e partecipi della vita sociale. Una scuola da salvaguardare ad ogni costo, da arricchire costantemente con l'impegno, l'entusiasmo e la creatività di tutti, nessuno escluso.

Lavorando da oltre trent'anni nella scuola, ne ho avvertito, e a volte subito, i cambiamenti non sempre positivi: riforme, leggi calate dall'alto, tagli drastici, critiche feroci, ridimensionamenti, interventi anche penali nei confronti degli insegnanti e loro sempre maggiore scadimento nella considerazione collettiva, degrado progressivo degli edifici scolastici, penuria di mezzi e di beni di largo consumo, invadenza a volte eccessiva nelle metodiche di insegnamento da parte della componente genitoriale,

presenza crescente di alunni problematici, scoraggiamento generale del corpo docente e avvilitamento di fronte a scelte che non hanno visto porre la scuola al centro delle azioni governative e altro ancora.

La necessità di concretizzare in uno scritto tutte queste tensioni, ma anche le aspirazioni, le nuove tendenze, le difficoltà e le soddisfazioni, mi ha costretto a fare un lavoro di profonda riflessione anche sulla mia scelta professionale che, nonostante le difficoltà affrontate e da affrontare, rifarei ancora oggi senza tentennamento alcuno, convinta come sono che ognuno, nel suo piccolo, possa contribuire, con impegno e determinazione, al bene comune.

Ho ritenuto necessario impostare la tesi sulla conoscenza delle tematiche DSA e puntare l'attenzione sul fatto che, nel nostro Paese, non si insegna ad insegnare. La formazione degli insegnanti dipende quasi esclusivamente dal loro desiderio di sapere, più che da attività istituzionalmente organizzate. Eppure abbiamo Leggi illuminate e che parlano chiaro anche in questo senso. La discrepanza tra le teorie legislative e le pratiche esecutive è però, purtroppo, una costante tutta italiana, sostenuta e caldeggiata, più o meno vistosamente, da chi, nella scuola, non vuole mettersi in discussione e preferisce fare il proprio lavoro in modo ripetitivo e senza sconvolgimenti, arrivando a negare l'esistenza dei problemi e/o semplicemente cancellandoli, con le implicazioni che questi comportamenti generano in chi li subisce, come gli studenti. Ma è vero anche che la scuola ha resistito grazie al senso di responsabilità dei molti insegnanti che hanno continuato indefessamente a fare il proprio dovere, con entusiasmo e competenza, spesso ben al di là dell'orario stabilito, studiando ed aggiornandosi costantemente e sempre, manco a dirlo, a proprie spese.

Ritengo indispensabile sottolineare che chi manifesta problematiche di DSA debba essere seguito costantemente e debba, esso stesso, impegnarsi con tutte le proprie forze per utilizzare strategie alternative ma che gli possano consentire ugualmente di giungere ad una piena preparazione scolastica e culturale. Tutto questo per replicare a chi, ancora, sostiene che il riconoscimento di DSA porti solo a favorire

l'aumento di studenti "lavativi" e "fannulloni" nelle classi. L'impegno dello studente con DSA, in collaborazione con gli insegnanti, porta, in molti casi, all'individuazione di nuove metodologie efficaci e quindi, alla fine, ad un arricchimento delle competenze e delle tecniche didattiche di cui la scuola tutta può usufruire, nell'ottica della sperimentazione, della ricerca e della condivisione delle conoscenze. Basta crederci.

Ho suddiviso la mia tesi in quattro capitoli.

Il primo è centrato sulla tematica dei disturbi specifici dell'apprendimento, sull'approfondire cosa sono, come sono distribuiti e come distinguerli dalle altre difficoltà di apprendimento. Ci sono riferimenti ai metodi di classificazione internazionale e anche all'ICF che da alcuni anni diverse scuole, e anche la mia, cercano di adottare per sviluppare un sistema di classificazione comune a tutti.

Nel secondo capitolo ho voluto tracciare il percorso di cambiamento della scuola in Italia, soprattutto per quanto riguarda la flessibilità, l'individualizzazione e la personalizzazione dell'insegnamento. Particolare attenzione è stata posta nell'analizzare, quasi punto per punto, la Legge 170/2010, che segna un punto di inizio fondamentale nel riconoscimento degli studenti con DSA, dei loro diritti (e doveri, ribadisco), delle misure compensative e dispensative a loro disposizione per giungere al massimo grado di istruzione possibile. Il percorso particolare seguito dallo studente con DSA deve essere fedelmente documentato nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) compilato, nell'ottica della maggiore collaborazione possibile, dagli operatori della scuola, dalla famiglia e dallo studente stesso.

Nel terzo capitolo descrivo brevemente la nascita e lo sviluppo dell'educazione linguistica in Italia e le polemiche, attualissime, legate alla sua attuazione. Successivamente, tratto dell'insegnamento della lingua italiana nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo.

Nel quarto capitolo, entro nel "cuore" pulsante della mia attività, passo, cioè, a descrivere le metodologie e le "buone pratiche" applicate con tutti

gli alunni, e non solo con gli studenti con DSA, per favorire il pieno accesso, in particolare, alla letto scrittura. Espongo particolarmente questa prima tappa, fondamentale, dell'apprendimento nella scuola primaria e rimando, con suggerimenti generali, alle tappe successive la cui trattazione richiederebbe molto più spazio.

Le conclusioni ripercorrono a grandi linee il lavoro svolto e distillano quello che è l'argomento principale di questa tesi: la necessità dello studio approfondito e della formazione, di docenti e studenti, per limitare gli effetti deleteri dei DSA e fornire sempre nuove armi per combatterli efficacemente.

CAPITOLO I:

I DISTURBI SPECIFICI DELL' APPRENDIMENTO

“Ovviamente si pone il problema della causa originaria. Da dove veniva la mia somaraggine. Figlio della borghesia di stato, cresciuto in una famiglia affettuosa, senza conflitti, circondato da adulti responsabili che mi aiutavano a fare i compiti...Padre laureato al politecnico, madre casalinga, nessun divorzio, nessun alcolizzato, nessun caratteriale, nessuna tara ereditaria, tre fratelli con il diploma di maturità (...), ritmi regolari, alimentazione sana, biblioteca di famiglia, orizzonte culturale conforme all'ambiente (...) Conversazioni a tavola tranquille, allegre e colte. Eppure, ero un somaro.”

(Daniel Pennac, insegnante e scrittore di successo, dislessico)³

“Giovanni ha cominciato la scuola con gioia e aspettative positive. Si è sempre sentito un bambino bravo, capace di fare tutto. Gli adulti, e i suoi genitori sopra tutti, sono sempre stati contenti e fieri di lui. Cosa sta succedendo? Perché lo chiamano pigro, svogliato, disattento? Lui non si sente affatto così. Sta facendo del suo meglio a cercare di decifrare i segni che vede scritti. Gli costa fatica farlo e impiega tanto tempo più degli altri compagni, ma lo fa. Ecco, sente male allo stomaco e alla testa. Gli viene da piangere, ma caccia indietro le lacrime. Se imparare a leggere e scrivere è tutto questo, sente che non può farcela.”⁴

“Ciò che succede è che vuoi cominciare a leggere il giornale e puoi vedere come vai con la prima coppia di parole: gli occhi stanno lavorando, ma qualcosa lungo la linea fa crollare il sistema, così mentre tu stai leggendo arrivi a una parola che non salta fuori dal giornale e la registri come possibile, ma sei obbligato ad andare avanti nella lettura. Vai alla parola successiva, perché i tuoi occhi stanno continuando a muoversi. Quando arriva il momento per il tuo cervello di processare l'informazione, la seconda parola salta fuori più veloce di prima. Così quando nella tua testa, tutt'un tratto, viene fuori la parola al contrario e tu la pensi al contrario. La verità è che ognuna fa così dal tempo dei tempi. La gente forma dei numeri telefonici e sbaglia solo perché ha letto le ultime due cifre al contrario...Ma il problema più grande per un bambino dislessico non è il problema percettivo, ma la percezione che si ha di se stessi. Questo è stato il mio più grande problema; pensavo che chiunque avrebbe potuto fare meglio di me. Mi giravo intorno e vedevo che i miei compagni potevano leggere, ma io non ne ero capace. Se sei un bambino, Leggere è una cosa molto importante. La mia più grande tortura era andare a scuola; ero impaurito quando l'insegnante mi faceva leggere davanti a tutta la classe, e mi sembrava di essere malato...L'insegnante mi disse che ero pigro. Ma in quarta scoprii qualcosa che potevo fare meglio degli altri bambini. Un giorno l'insegnante mise un mucchio di sedie una dietro l'altra e ci fece correre avanti e indietro da quelle sedie, mentre lei prendeva il tempo. Il mio fu il miglior tempo di tutta la scuola! Era la prima volta che ero riuscito ad essere abile a scuola...Potevo mostrarlo su un campo di calcio e potevo sfidare un tipo che era un ottimo studente, un ottimo lettore, e così l'ho battuto sul tempo. Ciò mi divertiva. Così lo sport è diventato la mia piccola salvezza nella vita: scoprendo lo sport potei mantenermi a testa alta con tutti i miei amici e sentirmi bene con me stesso.”

(Bruce Jenner, atleta, famoso per aver vinto la medaglia d'oro al decathlon nelle Olimpiadi del 1976, dislessico)⁵

³ Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, p.21, 2008.

⁴ AA.VV., *La dislessia raccontata agli insegnanti*, Libri Liberi, Firenze, pp. 12-13, 2002.

⁵ Libera traduzione da: Jenner B., *Finding the Champion Within: A Step-by-Step Plan for Reaching Your Full Potential*, Simon and Schuster, New York, 1999.

1.1. I DSA: cosa sono.

Con gli acronimi DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) o LD (Learning Disabilities in lingua inglese), si definiscono disturbi significativi e persistenti nell'acquisizione e nel controllo del codice scritto della lettura, della scrittura e del calcolo che si manifestano con l'inizio della scolarizzazione, in un quadro di sviluppo intellettivo normale e con l'esclusione di patologie dell'apprendimento acquisite e di altre cause di possibile interferenza nelle capacità di apprendimento (svantaggio socio-culturale, deficit intellettivi, menomazioni sensoriali, danni neuropsicologici, ecc.). Si tratta, infatti, di disturbi che coinvolgono uno specifico dominio di abilità, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale. Possiamo affermare con forza, e non è mai abbastanza, che i disturbi specifici dell'apprendimento interessano *le competenze strumentali degli apprendimenti scolastici*.

Sulla base del deficit funzionale, vengono comunemente distinte le seguenti condizioni cliniche:

- dislessia, cioè disturbo della lettura (intesa come abilità di decodifica del testo);

- disgrafia, cioè disturbo nella grafia (intesa come abilità grafo-motoria). Il bambino disgrafico produce segni alfabetici e numerici con una grafia incerta, irregolare e, spesso, illeggibile perfino da lui. È un disturbo che riguarda la scrittura ma non il contenuto.

- disortografia, cioè disturbo nella scrittura (intesa come abilità di codifica fonologica e competenza ortografica). Il bambino non riesce a scrivere correttamente le parole, usando tutti i segni alfabetici nel giusto ordine e rispettando le regole ortografiche come accenti, apostrofi ecc.

- discalculia, cioè disturbo nelle abilità di numero e di calcolo (intese come capacità di comprendere e operare coi numeri). Il bambino ha difficoltà a scrivere e leggere i numeri, a compiere semplici calcoli, a memorizzare le tabelline ecc.

A queste classificazioni, alcuni autori (pochi in verità) aggiungono anche la

- disprassia, cioè il disturbo persistente nella coordinazione manuale e oculo-manuale unita ad una goffaggine globale nel movimento del corpo.⁶

Recentemente la popolazione scientifica si è divisa sul dilemma se far entrare o meno all'interno dei DSA anche il

- disturbo specifico di comprensione del testo (DCT).

Di ormai accertata origine neurobiologica, i disturbi rendono difficile il raggiungimento di una lettura accurata e/o fluente. Le difficoltà di lettura possono essere più o meno gravi e accompagnarsi a disturbi specifici nella scrittura e nel calcolo. Come conseguenze, si hanno deficit più o meno gravi di comprensione del testo scritto, difficoltoso accesso alle informazioni e, quindi, all'arricchimento semantico e lessicale. La presenza di DSA genera nei soggetti che ne sono affetti manifestazioni psicologiche come insicurezza, basso livello di autostima, frustrazione, ansia da prestazione, fobia scolastica, evitamento delle attività, disturbi di comportamento, depressione infantile e un generale senso di malessere associato alla scolarizzazione che, se non affrontato correttamente, finisce per compromettere pesantemente il proseguo degli studi.

I fattori ambientali, presentati dalla scuola, dalla famiglia e dal contesto sociale, si intrecciano con quelli neurobiologici e contribuiscono a determinare il fenotipo del disturbo e un minore o maggiore disadattamento. Si capisce, quindi, quanto sia importante un intervento tempestivo e condiviso da tutti i soggetti educativi che miri non solo al conseguimento delle abilità strumentali compromesse ma anche al supporto psicologico del bambino con DSA e alla spiegazione del disturbo in ambito sociale. Nemici dei DSA, come per qualunque altra situazione di "diversità", sono infatti l'ignoranza e i pregiudizi. La mobilitazione di tutti i soggetti interessati al problema e delle istituzioni sono fondamentali per la sensibilizzazione, la diffusione delle conoscenze e dei trattamenti e l'implementazione delle ricerche. Se, per un motivo qualunque,

⁶ Sabbadini L., *La disprassia in età evolutiva: criteri di valutazione e di intervento*, Springer Verlag, 2005.

Sabbadini L., *Disturbi specifici del linguaggio, disprassie e funzioni esecutive. Con un raccolta di casi clinici ed esempi di terapia*, Springer Verlag, 2013.

Huron C., *Il bambino disprassico. Indicazioni per genitori e insegnanti*, Centro Studi Erickson, Trento, 2014.

l'interazione diagnostica non è efficace e cioè se il contesto familiare o scolastico in cui il bambino con disturbo specifico dell'apprendimento vive non recepisce le informazioni in merito al disturbo allora "la diagnosi" non promuove alcun cambiamento in senso migliorativo⁷ e peggiora, anzi, la problematica.

I disturbi specifici dell'apprendimento sono disturbi cronici, la cui espressività si modifica in relazione all'età e alle richieste ambientali: essi si manifestano, cioè, con caratteristiche diverse nel corso dell'età evolutiva e delle fasi di apprendimento scolastico. La loro prevalenza appare maggiore nella scuola primaria (quando il bambino viene sottoposto per la prima volta alla serie di stimolazioni finalizzate all'apprendimento delle strumentalità di base) e nella scuola secondaria di primo grado (e questo secondo aspetto potrebbe far pensare alla scelta di molti ragazzi con DSA di non proseguire il percorso di studio o, al contrario, al miglioramento delle abilità di lettura dopo il ciclo di scuola secondaria di primo grado fino all'università, come sembrano dimostrare dati recenti).⁸

⁷ A conferma di ciò, è interessante leggere i risultati dell'indagine condotta da Solmi A., Ruggerini C., Guaraldi G.P., *Fattori correlati alla prognosi del bambino dislessico in età adolescenziale e adulta*, pubblicata in «Dislessia», vol.2, pp.215-216, 2009.

⁸ Vedere in proposito: Tucci R., Tressoldi P.E., *Lo sviluppo della lettura e la definizione di dislessia in età adolescenziale e adulta: una proposta*, in «Dislessia», vol.2, pp.269-279, 2009. E anche: Spinelli D., De Luca M., Di Filippo G., Mancini M., Martelli M., Zoccolotti P., *Length effect in word naming latencies. Role of reading experience and reading deficit in Italian readers*, in «Development neuropsychology», vol.27, pp.217-235, 2005
Stella G., Tintoni C., *Indagine e rilevazione sulle abilità di lettura nelle scuole secondarie di secondo grado*, in «Dislessia», vol.4, pp.271-285, 2007.
Colombo L., Marcolini S., Tucci R., Cornoldi C., *The outcome of developmental reading problems in Italian adults' written spelling*, in «European Journal of Cognitive Psychology», vol.21, n.6, pp.837-861.

Moreno R., Pianta F., Stella G., *L'incidenza dei disturbi specifici di lettura nella scuola media superiore: Uno studio comparativo*, in «Dislessia», vol.2, pp.135-146, 2005.

Cornoldi C., Friso G., Carretti B., Zaccaria S., *Prove MT avanzate per la scuola superiore di secondo grado*, Erickson, Trento, 2012.

1.2. Epidemiologia e influenza linguistica

L'epidemiologia dei DSA è fortemente influenzata dalle caratteristiche di ciascuna lingua, come la corrispondenza tra codice verbale e scritto, la complessità ortografica e sintattica.

Vi sono infatti lingue *opache*, come l'inglese,⁹ caratterizzate da una relazione complessa e poco prevedibile tra grafemi e fonemi, e lingue *trasparenti*, come l'italiano, caratterizzate da una relazione prevalentemente diretta e biunivoca tra fonemi e grafemi corrispondenti.

L'*opacità* o la *trasparenza* della lingua condizionano i processi utilizzati per leggere e per scrivere, così come gli strumenti di valutazione clinica e gli eventuali strumenti riabilitativi, non consentendo, ad esempio, un diretto e totale trasferimento di dati scientifici derivati dai numerosi studi condotti nei paesi anglofoni.

L'opacità della lingua inglese spiega l'elevata incidenza della dislessia nei paesi anglofoni dove è decisamente più diffusa rispetto all'Italia.

Nel nostro paese, infatti, i casi di disturbo della lettura si aggirano intorno al 2,5-3,5% della popolazione scolastica, ma, secondo alcune ricerche sarebbero sottostimati e si attesterebbero, invece, intorno al 5%.¹⁰

Nei paesi anglofoni la percentuale di studenti con disturbi specifici di apprendimento raggiunge il 9-10% e, negli Stati Uniti, secondo l'International Dyslexia Association, addirittura il 15-20%.

In Italia è logico aspettarsi di trovare in una classe almeno un bambino con disturbi specifici dell'apprendimento, nel mondo anglofono non è difficile trovarne da 3 a 5.

In seguito all'approvazione della Legge 170 dell'ottobre 2010,¹¹ su "Norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito

⁹ A questo proposito, una curiosità storico-letteraria. Il geniale scrittore e commediografo George Bernard Shaw mal tollerava l'anarchia fonetica della lingua inglese nella quale, ad esempio, la parola *fish* potrebbe anche scriversi *ghoti*: basta, infatti, sostituire alla *f* di *fish* il *gh* che, in *laugh* (ridere) suona "f"; alla *i* la *o* di *women* (Donne), e al gruppo finale *sh* il *ti* di *nation* e il *fish* diventa *ghoti*! Shaw provvide perfino a lasciare un lascito a chi avesse inventato un alfabeto più razionale, ma non fu ascoltato dai flemmatici inglesi, notoriamente tradizionalisti e certo non propensi a spendere cifre da capogiro per modificare tipografie e rieducare i giovani all'eventuale nuovo sistema linguistico. Solo l'inglese Kinsley Read, esperto di fonologia, raccolse la sfida e, nel 1962, inventò un nuovo alfabeto con 48 simboli e 24 suoni vocalici, ma il frutto del suo lavoro non fu preso in considerazione.

¹⁰ Secondo le ultime rilevazioni del MIUR, gli studenti con DSA diagnosticati sono 70mila, e le recenti ricerche scientifiche dimostrano che la percentuale della popolazione scolastica interessata è almeno il 5%. Cfr, AA.VV., (a cura di dislessiaonline.org), *Alunni speciali non solo dislessia*, De Agostani Scuola, Novara, p.8, 2012.

¹¹ Bianchi M.E., Rossi V., Ventriglia L., *Dislessia: la legge 170/2010*, Libri Liberi, Firenze, 2011. La legge è consultabile integralmente anche sul sito del MIUR e dell'AID.

scolastico”, si è svolta la prima rilevazione¹² relativa agli alunni con DSA presenti nel sistema nazionale di istruzione. Nel mese di settembre dello stesso anno è stata realizzata una seconda elaborazione con i dati definitivi riferiti al 2011, che registrano un numero complessivo di 65.219 alunni con certificazione di DSA.

Da questi dati si rileva come la percentuale degli alunni con DSA nel sistema nazionale di istruzione italiano supera di poco l'1%, a fronte di un'incidenza media che, secondo le indagini epidemiologiche, come abbiamo già accennato in precedenza, si attesterebbe fra il 3 e il 5% dell'intera popolazione.

Complessivamente la maggiore incidenza di alunni con certificazione di DSA si riscontra nel Nord e nel Centro Italia, a fronte di una minor incidenza nelle regioni del Meridione.

La tabella 1, riportata nella pagina che segue, indica la distribuzione totale degli alunni con DSA nei diversi ordini e gradi di scuola del sistema nazionale di istruzione per l'A.S. 2010/11, suddivisa per regioni e con indicazione dell'incidenza percentuale.

La presenza maggiore si rileva nella scuola secondaria di I grado (27.630, pari all'1,5%), seguita dalla scuola primaria (21.933, pari allo 0,8 %) e dalla secondaria di II grado (15.656, pari allo 0,6%).

La tabella 2 indica la distribuzione totale degli alunni con DSA nei diversi ordini e gradi di scuola del sistema nazionale di istruzione per l'A.S. 2011/12 suddivisa per regioni e con indicazione dell'incidenza percentuale. La presenza maggiore resta sempre nella scuola secondaria di I grado (38.549, pari al 2,2%); segue la scuola primaria (27.278, pari all'1 %); infine, la secondaria di II grado (24.203, pari allo 0,9%).

¹² La rilevazione di febbraio 2011 è stata pubblicata sul sito del MIUR, alla pagina web dedicata ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Tab. 1 – Alunni con disturbi specifici di apprendimento – scuola statale e non statale
Anno scolastico 2010/2011

Alunni con disturbi specifici di apprendimento – scuola statale e non statale a.s. 2010/2011								
Regione	Primaria		I grado		II grado		Totale	
	Alunni con dsa	Tot alunni	Alunni con dsa	Tot alunni	Alunni con dsa	Tot alunni	Alunni con dsa	Tot alunni
ITALIA	21 933	2 827 564	27 630	1 787 467	15 656	2 662 951	65 219	7 277 982
<i>Dsa / tot alunni (%)</i>	0,8		1,5		0,6		0,9	
Nord ovest	8 770	714 640	11 580	439 900	6 667	594 660	27 017	1 749 200
Piemonte	2 507	189 642	3 350	118 455	1 852	163 368	7 709	471 465
Valle d'Aosta	112	5 816	159	3 603	169	5 036	440	14 455
Lombardia	5 558	457 156	7 128	278 447	4 023	367 729	16 709	1 103 332
Liguria	593	62 026	943	39 395	623	58 527	2 159	159 948
Nord est	4 892	529 252	6 992	323 418	3 851	453 737	15 735	1 306 407
Trentino A. Adige	341	54 674	502	34 548	195	41 941	1 038	131 163
Veneto	2 185	231.247	2.840	143.534	1.228	196.988	6.253	571.769
Friuli	360	51.245	638	31.317	272	46.389	1.270	128.951
Emilia Romagna	2.006	192.086	3.012	114.019	2.156	168.419	7.174	474.524
Centro	4.822	523.365	5.401	326.380	3.143	501.073	13.366	1.350.818
Toscana	1.351	157.405	1.833	96.235	1.154	146.683	4.338	400.323
Umbria	386	37.977	617	23.618	369	36.295	1.372	97.890
Marche	692	68.121	731	43.196	400	69.705	1.823	181.022
Lazio	2.393	259.862	2.220	163.331	1.220	248.390	5.833	671.583
Mezzogiorno	3.449	1.060.307	3.657	697.769	1.995	1.113.481	9.101	2.871.557
Abruzzo	193	57.285	208	37.156	179	61.237	580	155.678
Molise	56	13.192	23	9.138	13	15.835	92	38.165
Campania	1.066	329.007	1.165	213.722	615	338.708	2.846	881.437
Puglia	24	208.120	546	135.542	285	218.319	1.355	561.981
Basilicata	146	26.995	192	17.737	126	31.914	464	76.646
Calabria	166	95.740	154	63.370	121	106.348	441	265.458
Sicilia	863	261.390	846	175.687	422	264.476	2.131	701.553
Sardegna	435	68.578	523	45.417	234	76.644	1.192	190.639

**Tab. 2 – Alunni con disturbi specifici di apprendimento – scuola statale
e non statale**

Anno scolastico 2011-2012

Alunni con disturbi specifici di apprendimento - scuola statale e non statale a.s. 2011/2012								
Regione	Primaria		I grado		II grado		Totale	
	Alunni con dsa	Tot alunni	Alunni con dsa	Tot alunni	Alunni con dsa	Tot alunni	Alunni con dsa	Tot alunni
ITALIA	27.278	2.817.741	38.549	1.792.379	24.203	2.655.134	90.030	7.265.254
<i>Dsa / tot alunni (%)</i>	1		2,2		0,9		1,2	
Nord ovest	11.386	717.980	16.571	445.203	10.331	600.870	38.288	1.764.053
Piemonte	3.131	189.886	4.671	119.785	2.684	164.641	10.486	474.312
Valle d'Aosta	132	5.819	158	3.672	204	5.198	494	14.689
Lombardia	7.253	460.156	10.256	282.091	6.387	372.036	23.896	1.114.283
Liguria	870	62.119	1.486	39.655	1.056	58.995	3.412	160.769
Nord est	5.991	531.140	9.556	328.196	5.968	458.057	21.515	1.317.393
Trentino A. Adige	396	54.686	598	34.583	240	42.450	1.234	131.719
Veneto	2.362	231.357	3.769	145.043	2.046	198.827	8.177	575.227
Friuli	653	51.228	1.007	31.859	510	46.077	2.170	129.164
Emilia Romagna	2.580	193.869	4.182	116.711	3.172	170.103	9.934	480.683
Centro	5.883	525.788	7.623	327.703	5.170	501.274	18.676	1.354.765
Toscana	1.948	158.451	2.729	97.355	1.994	148.271	6.671	404.077
Umbria	507	38.370	812	23.720	587	36.502	1.906	98.592
Marche	914	68.007	1.143	43.320	819	69.775	2.876	181.102
Lazio	2.514	260.960	2.939	163.308	1.770	246.726	7.223	670.994
Mezzogiorno	4.018	1.042.833	4.799	691.277	2.734	1.094.933	11.551	2.829.043
Abruzzo	291	56.958	377	37.033	221	60.146	889	154.137
Molise	73	12.959	79	88.989	51	15.481	203	117.429
Campania	1.131	322.454	1.111	212.730	741	333.971	2.983	869.155
Puglia	556	203.829	776	134.598	340	261.004	1.672	599.431
Basilicata	189	26.016	284	17.589	186	31.192	659	74.797
Calabria	184	94.068	286	62.377	100	103.919	570	260.364
Sicilia	914	258.741	922	172.652	593	258.981	2.429	690.374
Sardegna	680	67.808	964	45.409	502	75.239	2.146	188.456

Il grafico finale scorpora il dato suddividendolo secondo i vari gradi di istruzione. Si noti l'incremento di 10.919 unità (+ 39 %) nella scuola secondaria di I grado, a fronte di quello di 5.345 unità (+ 24 %) nella

scuola primaria, e di 8.547 (+ 54 %) nella scuola secondaria di II grado. Il dato inferiore della scuola primaria, può essere spiegato anche dal fatto che, fino alla fine della seconda classe, non è possibile determinare con esattezza l'esistenza di un DSA.

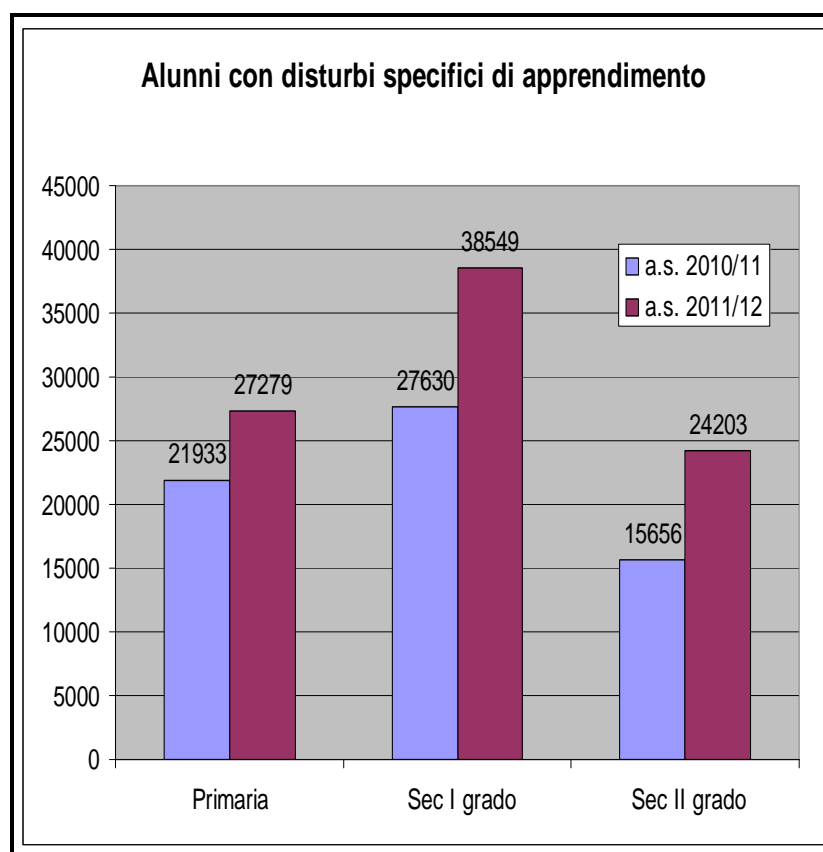
Dall'esame congiunto dei grafici, emerge una significativa impennata nel numero delle certificazioni: l'incremento totale è infatti di 24.811 unità, pari a circa il 37 % :

da 65.219 (0,9 % della popolazione scolastica) a 90.030 (1,2% della popolazione scolastica).

Tale incremento è maggiormente indicativo se si considera il decremento nel totale degli alunni iscritti.

Alunni con disturbi specifici dell'apprendimento

A.S. 2010/2011 – A.S. 2011/2012



Si può dunque ipotizzare che un simile incremento sia dovuto alla maggiore sensibilizzazione rispetto alle problematiche sui disturbi specifici dell'apprendimento e alla maggiore formazione degli insegnanti, i primi a poter individuare la presenza di DSA e ad inviare gli alunni ai

professionisti per l'eventuale diagnosi. È probabile che le percentuali rilevate aumentino negli anni successivi con l'incremento dell'informazione sui disturbi specifici dell'apprendimento, ma si dovrà prestare la massima attenzione a non confondere i disturbi con le difficoltà dell'apprendimento, come sottolineato da una serie di allarmi lanciati recentemente.¹³

Diverse testate nazionali hanno riportato le osservazioni della ormai celebre professoressa Margherita Pellegrino¹⁴ che, da più di dodici anni, nega l'esistenza della dislessia e della sua origine neurobiologica. Negli ultimi interventi, la professoressa si dice "sbigottita" dall'aumento delle diagnosi DSA e si chiede se la scuola non sia "malata" e, soprattutto, se gli insegnanti non sappiano più insegnare. Numerose le repliche ai suoi interventi, soprattutto da parte di insegnanti, genitori, studenti e soci dell'AID Italia. Seguendo la vicenda, mi sono resa conto di quanto il "negazionismo" della professoressa sia ridicolo, ma ritengo che il suo pensiero sia condiviso, purtroppo, da quegli insegnanti (e sono diversi) che non amano mettersi in gioco, informarsi, aggiornarsi, in una parola cambiare, come cambia (e a velocità impressionante e costantemente) il mondo in cui viviamo e in cui crescono i nostri ragazzi. Come risultato di tutto ciò abbiamo una serie di resistenze e diffidenze che impediscono un sereno progredire delle conoscenze, una realistica immersione della scuola nella vita di tutti i giorni e, ancora più preoccupante, un suo sguardo verso il futuro. La professoressa Pellegrino finisce, incredibilmente, per sostenere, al termine dei suoi interventi, che ci vorrebbe una didattica diversa. E qui non posso che dirmi d'accordo anche se temo che le conclusioni della professoressa siano del tutto diverse da quelle cui vorrei giungere. Sono, infatti, assolutamente convinta che ci voglia una didattica diversa in una scuola diversa, una scuola al

¹³ Boffa G., *A Pisa la dislessia rischia di diventare un'emergenza sociale*, in «Orizzonte Scuola Regioni» del 15 aprile 2014: «La regione Toscana ha segnalato il caso dell'Asl 5 di Pisa dove, nel corso del 2013, sono arrivate complessivamente 530 richieste di valutazione per Dsa, che hanno confermato 343 diagnosi di disturbi di apprendimento. In pratica, rapportando il numero di casi alla popolazione di riferimento dell'Asl 5 si è registrata una richiesta di diagnosi ogni circa 641 persone e un caso di Dsa ogni 990 abitanti. Una media rilevante se paragonata a quella di altre Asl toscane come Viareggio dove si sono registrate 33 diagnosi di Dsa (una ogni 5.136 persone), Massa con un caso ogni 1.600 abitanti, Firenze dove i casi sono stati 1.331 a fronte però di una popolazione dell'Asl 10 di 835.844 abitanti». È la dichiarazione del consigliere regionale Ncd/Più Toscana e membro della IV commissione 'Sanità', Gian Luca Lazzeri, che lancia l'allarme su disturbi di apprendimento all'interno del territorio dell'Asl pisana.

¹⁴ Le dichiarazioni della professoressa Pellegrino e le risposte alle stesse, sono consultabili sul sito dell'AID.

passo coi tempi, più inclusiva e comprensiva e, non per questo, indulgente o disimpegnata nel raggiungere il suo scopo principale: formare i cittadini di domani.

La professoressa rimpiange la scuola “di una volta”: quale scuola?

Il pensiero non può non andare al maestro Bruno Ciari¹⁵ e a don Milani¹⁶ che, negli anni Sessanta e Settanta, denunciarono la condizione di emarginazione vissuta da molti ragazzi nella scuola di quegli anni, ancorata a modelli aulici, così lontana dalla pratica di tutti i giorni, dalla realtà, spesso anche molto dura, vissuta dai suoi studenti.

In quella scuola, così “selettiva”, “severa” e “rigida”, del tutto ignara dei bisogni del bambino, i casi di disagio, di gap culturale, di sottorendimento, venivano codificati come “disadattamento” e, spesso, relegati in classi differenziali. Era una scuola fonte, essa stessa, di disadattamento per molti ragazzi.¹⁷ Quanti di quei ragazzi “disadattati” avevano disturbi specifici dell’apprendimento? Era una scuola che non considerava i disabili persone da educare, dovremo aspettare infatti il 1977 per l’inclusione degli “handicappati” nelle istituzioni scolastiche. Ma la questione ci porterebbe adesso troppo lontano: la approfondiremo nella parte della tesi dedicata espressamente alla didattica, una didattica costruttiva e creativa, cangiante a seconda della classe e dei ragazzi e, proprio per questo, efficace per tutti e non solo per i ragazzi con DSA.

Altri interventi hanno suscitato polemiche e riflessioni su quell’aspetto fondamentale rappresentato dalla rilevazione dei disturbi specifici dell’apprendimento.

L’Istituto di Ortofonologia di Roma, in una conferenza stampa a Montecitorio su “Scuola dell’obbligo e disturbi specifici dell’apprendimento”, ha presentato i risultati dell’indagine realizzata

¹⁵ Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Edizioni dell’Asino, Roma, 2012.

Ciari B., *I modi dell’insegnare*, Editori Riuniti, Roma, 1973.

AA.VV., *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, Certaldo, 1971.

Catarsi E., *L’Esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Edizioni La Nuova Italia, Firenze, 1982.

Catarsi E., *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, Pisa, 2001.

¹⁶ Milani L., *Scuola di Barbiana, Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1976.

¹⁷ Ciari B., *La grande Disadattata*, Editori Riuniti, 1973, oggi ripubblicato nelle Edizioni Junior, San Paolo (BG), 2006, a cura di Alberto Alberti.

nell'ambito del progetto "Ora sì"¹⁸ da cui risulta che, ad una prima rilevazione, ben il 23% dei bambini osservati veniva segnalato con DSA, salvo poi, successivamente, ridurre drasticamente la percentuale con criteri diagnostici mirati a distinguere i disturbi specifici da altre difficoltà di apprendimento.

La questione sul numero effettivo di studenti con DSA è ancora aperta.

¹⁸ Santamaria Paola, *Dislessia diagnosticata a troppi bambini. Ormai lo sarebbe il 23 per cento, ma, secondo una ricerca italiana, la quota non supererebbe il 4 per cento*, su «Il Corriere della Sera Salute», 16 dicembre 2011.

La ricerca, svolta nel corso dell'anno scolastico 2010-2011 su nove scuole primarie (27 classi prime, 27 classi seconde) e sei scuole dell'infanzia (25 sezioni dell'ultimo anno) ha coinvolto un totale di 1175 alunni: 1025 della scuola primaria (535 di prima e 490 di seconda), 150 della scuola dell'infanzia. Nelle scuole primarie sono risultati a rischio DSA solo 41 alunni contro i 239 individuati in un primo tempo., quindi una percentuale che si aggira intorno al 4%. Nelle scuole dell'infanzia i bambini a rischio sono risultati essere 19 contro i 39 inizialmente individuati.

“A mio parere una buona diagnosi è già di per sé una forma di terapia.”

(Mel Levine)¹⁹

1.3. Difficoltà e disturbi specifici dell'apprendimento.

Quando ci si riferisce ai DSA non si parla di *difficoltà di apprendimento*, che possono riferirsi a generiche difficoltà incontrate da uno studente in un qualsiasi momento della sua vita scolastica: ci si riferisce a *disturbi specifici dell'apprendimento* per indicare la presenza di deficit più severi e specifici da indagare e verificare attraverso un procedimento clinico-diagnostico.²⁰

Nel contesto italiano, con la definizione *difficoltà di apprendimento* si intende indicare l'incapacità di uno studente di raggiungere prestazioni uguali a quelle dei suoi coetanei o compagni di classe in precise prove standardizzate.

Quando si utilizza la definizione *disturbo di apprendimento*, invece, si fa riferimento ad una specifica condizione accertata da un procedimento clinico.

Differenziare in modo chiaro le due condizioni non è facile, ma è possibile farlo conoscendo a fondo le caratteristiche distintive delle due problematiche riportate nella tabella che segue²¹ e che cercheremo di analizzare più dettagliatamente.

<i>Disturbo</i>	<i>Difficoltà</i>
Innato	Non innata
Resistente all'intervento	Modificabile con interventi mirati
Resistente all'automatizzazione	Automatizzabile, anche se in tempi dilatati

¹⁹ Levine M., *A modo loro*, Mondadori, Milano, 2004.

²⁰ Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1991.

Cornoldi C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, il Mulino, Bologna, 1999.

Cornoldi C., (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2007.

²¹ Tressoldi P.E., Vio C., *È proprio così difficile distinguere difficoltà da disturbo di apprendimento?* in «Dislessia», vol.5, n.2, p.139, 2008.

1.3.1. Innato vs non innata

Indubbiamente, il disturbo specifico dell'apprendimento deriva da una condizione innata. Numerosi sono ormai gli studi a sostegno del fatto che i DSA, anche se possono venire solo individuati quando viene richiesto loro di leggere, scrivere o fare calcoli, abbiano delle caratteristiche neuro funzionali specifiche fin dalla nascita.²² Non c'è ancora un accordo univoco su quali siano queste caratteristiche ma sono stati rilevati vari indicatori di rischio in età prescolare. Studiando i figli di genitori dislessici, ad esempio, e supponendo una familiarità del disturbo, sono state rilevate problematiche nella discriminazione uditiva di fonemi simili come b/p e p/b, già in neonati di pochi mesi.²³

Per quanto riguarda il calcolo, ci sono evidenze che indicano basi neuro funzionali comuni tra bambini di quattro anni e adulti per compiti di stima di quantità,²⁴ da cui si può ipotizzare che un disturbo specifico dell'apprendimento sia l'espressione di una particolare organizzazione funzionale già presente alla nascita che però si esprime maggiormente quando vengono richiesti compiti di lettura, scrittura e calcolo.

Una difficoltà o un ritardo di apprendimento possono comparire, invece, in qualunque fase di apprendimento di queste abilità scolastiche e quindi anche dopo un avvio del tutto regolare.

1.3.2. Resistente al cambiamento vs modificabile

Un altro aspetto che permette di distinguere un disturbo da un ritardo o una difficoltà è la resistenza al cambiamento. Se, come ipotizzato in precedenza, il disturbo ha una base neuro funzionale precisa, per modificarla, sfruttando la plasticità neuronale, saranno richieste esercitazioni o attività mirate con una certa frequenza, intensità e durata. Se, al contrario, la modificazione dell'espressività del problema cambia rapidamente con semplici adattamenti didattici, è chiaro che la difficoltà

²² Grigorenko E.L., *Developmental Dyslexia: Update on genes, brains and environments*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», n.42, pp.92-125, 2001.

Habib M., *The neurological basis of developmental dyslexia*, in «Brain», n.123, pp.2373-2399, 2000.

Shaywitz S., *Overcoming Dyslexia*, Alfred A.Knopf, New York, 2003.

²³ Lyytinen H., Ahonen T., Eklund K., Guttorm T., Kulju P., Laasko M.L., Leiwo M., Leppanen P., Lyytinen P., Pokkeus A.M., Richardson U., Torppa M. e Viholainen H., *Early Development of Children at Familial Risk for Dyslexia. Follow-up from Birth to School Age*, in «Dyslexia», n.10, pp.146-178, 2004.

²⁴ Cantlon J.F., Brannon E.M., Carter E. J. e Pelphrey K.A., *Functional Imaging of Numerical Processing in Adults and 4-y-Old Children*, in «Plos Biology», n. 4, pp.1-11, 2006.

presentata dall'alunno non è determinata da un deficit della funzionalità neurobiologica. Quest'approccio ha assunto una particolare rilevanza anche nella letteratura internazionale in cui si è ricorsi alla definizione "*response o resistance to instruction (or intervention)*", tanto da venire utilizzato in alcuni stati americani come approccio di base per stabilire la presenza di un disturbo e quindi la necessità di attivare risorse educative e sanitarie ad hoc. Si è proposto quindi di identificare con *learning disabilities* gli alunni che presentano una risposta molto inferiore ai loro pari in presenza di un insegnamento generalmente efficace, tale, cioè, da avere una risposta positiva dalla maggior parte degli alunni.²⁵

Sintetizzando al massimo, se un alunno non apprende con un insegnamento che favorisce la maggioranza dei suoi compagni, significa che c'è un disturbo specifico che necessita di essere valutato attentamente da specialisti.

Secondo alcuni autori,²⁶ e in linea con le Raccomandazioni per la pratica clinica per i DSA,²⁷ per stabilire la presenza di una resistenza all'insegnamento, è opportuno prevedere prima una fase d'insegnamento uguale per tutti gli alunni.

Nelle Raccomandazioni per la pratica clinica per i DSA si suggeriscono due anni per l'apprendimento della letto-scrittura e tre anni per l'apprendimento delle abilità di base del calcolo. Qualora con quest'azione non si raggiungessero risultati soddisfacenti, è necessario attivare una seconda fase di "potenziamento delle proposte didattiche", personalizzandole sui bisogni specifici dell'alunno. Se anche dopo questo secondo intervento i risultati conseguiti non sono soddisfacenti, si può parlare di *resistenza* al cambiamento e si può quindi, empiricamente, ipotizzare la presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento. È importante porre l'accento sulla necessità della seconda fase che prevede adattamenti didattici personalizzati per gli alunni che non progrediscono secondo le attese.

²⁵ Fuchs D., Fuchs L.S., Compton D.L., *Identifying reading disability by responsiveness-toinstruction: specifying measure and criteria*, in «Learning Disability Quarterly», n.27, pp. 216-227, 2004.

²⁶ Linan-Thompson S., Vaughn S., Prater K., Cirino P.T., *The response to Intervention of English Language Learners at Risk for reading problems*, in «Journal of Learning Disabilities», n. 39, pp. 390-398, 2006.

²⁷ AID, *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Erickson, Trento, 2009.

La letteratura non fornisce, ad oggi, indicazioni condivise sulla durata di questo tipo di intervento, ma si può indicare un tempo minimo di 2-3 mesi di didattica mirata e personalizzata prima di richiedere un intervento di tipo specialistico di modifica del disturbo.

Ultimamente si sta aggiungendo un criterio basato sulla resistenza a un trattamento specifico. Secondo recenti studi,²⁸ infatti, la denominazione di DSA non dovrebbe essere attribuita solo sulla base dei risultati di differenti prove, ma dovrebbe essere riservato ai bambini o ragazzi i cui disturbi di apprendimento resistono a un trattamento specifico come la presa in carico di un logopedista, del neuropsicomotricista dell'età evolutiva, del neuropsichiatra ecc.

1.3.3. Resistente all'automatizzazione vs automatizzabile

All'interno di questo approccio, un indicatore importante è rappresentato dalla misura dell'automatizzazione di alcuni processi legati all'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo. Tutti i processi di trasformazione del linguaggio da orale a scritto e viceversa, presenti nella lettura e nella scrittura, dalla discriminazione visiva dei grafemi alla loro produzione scritta, dall'associazione dei grafemi con le corrispondenze fonologiche e viceversa, vengono eseguiti in modo sempre più rapido e meno controllato dall'attenzione, solo col progredire dell'esperienza di lettura e scrittura, con l'*esercitazione*, insomma. Il dato più evidente è il progresso della velocità di lettura e la produzione di grafemi dal primo anno della scuola primaria in poi. Per quanto riguarda la lettura di un brano, i dati italiani indicano una progressione di circa mezza sillaba al secondo per ciascun anno scolastico, almeno fino al terzo anno della scuola secondaria di primo grado.²⁹

Per quanto riguarda invece la scrittura di grafemi, la progressione è di circa 10 grafemi per anno.³⁰ I bambini con dislessia, invece, progrediscono

²⁸ Vaughn S., Fuchs L.S., *Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems*, in «Learning Disabilities Research & Practice», 18(3), pp.137-146, 2003.

²⁹ Sartori G., Job R., Tressoldi P.E., *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 2007.

³⁰ Tressoldi P.E., Cornoldi C., *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 2000.

nella velocità di lettura a un ritmo che è circa la metà dei normolettori, segno inequivocabile della *resistenza* all'automatizzazione.

Anche per il calcolo l'automatizzazione di alcuni processi è un fenomeno importante. Nei bambini senza difficoltà il tempo in un compito di recupero di fatti numerici dal terzo anno della scuola primaria al quinto anno si riduce di circa il 58%, mentre il compito di confronto di quantità tra due numeri presentati oralmente raggiunge una riduzione di circa il 63% del tempo. Nei ragazzi con discalculia, invece, si osserva che, dopo 6-8 mesi di training specifico sulle componenti di calcolo deficitarie, quasi tutti i partecipanti riescono a raggiungere risultati di sufficiente correttezza rispetto alle norme di riferimento, ma quasi nessuno in quello della velocità, segno ancora una volta che una condizione di disturbo è caratterizzata da una particolare resistenza all'automatizzazione.³¹

La definizione di apprendimento data dalle neuroscienze è: processo che va ad incrementare l'efficienza grazie all'ambiente e all'esperienza. Ogni nuovo apprendimento va a modificare alcune connessioni neuronali e, quindi è permanente: non dipende dalla nostra volontà, ma dall'allenamento. È definito apprendimento implicito o procedurale. Questa definizione di apprendimento riguarda i processi che possono essere automatizzati come parlare, camminare, ma anche leggere, scrivere e contare.

I DSA interessano le competenze strumentali, quelle cioè che dovrebbero essere automatizzate, come la decodifica, l'associazione dei simboli, il calcolo ecc. Tali competenze si acquisiscono attraverso un apprendimento implicito e si manifestano solo con l'inizio della scolarità. Queste competenze permettono l'accesso agli apprendimenti scolastici.

L'istruzione scolastica si basa su processi di apprendimento esplicito in cui vengono trasmesse conoscenze simboliche astratte. Utilizzando questo tipo di apprendimento, un alunno con DSA non automatizzerà la lettura, la scrittura e il calcolo. Sarà necessario, per lui, ricorrere ad un approccio multisensoriale, all'utilizzo delle nuove tecnologie e strategie personalizzate per accedere alle conoscenze. Una metodologia didattica efficace dovrebbe essere in grado di collegare continuamente le due

³¹ De Candia C., Nellio F., Tressoldi P.E., *Il trattamento della discalculia evolutiva: note metodologiche e risultati su sette casi singoli*, in «Saggi», vol.2, pp.11-22, 2007.

forme di apprendimento, implicito ed esplicito. L'apprendimento, come ogni processo biologico, ha proprietà autopoietiche,³² cioè ha caratteristiche intrinseche di auto-organizzazione. L'apprendimento è un processo naturale alla base della nostra cultura e la scuola deve potenziarne lo sviluppo. Chi non ha difficoltà riesce a capire il proprio funzionamento e quindi riesce ad organizzarsi in autonomia, ma chi ha delle difficoltà deve essere aiutato per riuscire a capire il proprio stile cognitivo: solo così imparerà ad organizzarsi meglio e apprendere in modo più efficace.

Volendo riassumere, da quanto fin qui espresso si evince quanto sia importante ricostruire sempre la storia degli apprendimenti del bambino, per capire, in caso di risultati non soddisfacenti, se questi evidenziano segni di "innatismo" e di "resistenza al cambiamento".

Nei casi di segnalazione di difficoltà di apprendimento nel primo anno di scolarizzazione, occorre ricostruire con precisione, con l'aiuto dei genitori, la storia dei periodi antecedenti agli apprendimenti scolastici in senso stretto, prestando particolare attenzione alle tappe di acquisizione del linguaggio, delle competenze fonologiche, percettive, numeriche e anche motorie.

Secondariamente, è necessario verificare che siano state attivate le due fasi di insegnamento specificate in precedenza e cioè una prima fase uguale per tutti, una seconda fase personalizzata e mirata al recupero degli apprendimenti carenti, al fine di verificare il tipo di resistenza o risposta ottenuta da parte dell'alunno.

Se le prime due fasi sono state condotte correttamente dall'insegnante, è necessario procedere ad una diagnosi clinica e alla preparazione di un progetto riabilitativo secondo quanto indicato dalle Raccomandazioni per la pratica clinica dei DSA.

La definizione di un DSA avviene in una fase successiva all'inizio del processo di apprendimento scolastico. È necessario, infatti, che sia terminato il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e scrittura (fine della seconda classe della scuola primaria) e di calcolo (fine

³² Maturana H.R., Varela F.J., *L'albero della conoscenza*, Garzanti Libri, Milano, 1987.
Maturana H.R., Varela F.J., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 2001.

della terza classe della scuola primaria). Un'anticipazione eccessiva della diagnosi aumenta in modo significativo la rilevazione di falsi positivi.³³

È tuttavia possibile individuare fattori di rischio (personali e familiari) e indicatori di ritardo di apprendimento che possono consentire l'attuazione di attività e interventi mirati e precoci e garantire una diagnosi tempestiva.³⁴

Lasciando ai clinici la responsabilità della diagnosi, compito di ogni insegnante è osservare e valutare le caratteristiche di apprendimento di ogni alunno, condizione indispensabile all'attuazione di una didattica che possa potenziare le abilità di ognuno.

“Ognuno è diverso.

Possiamo vedere chiaramente che due persone della stessa altezza possono avere due diverse misure di scarpe.

Solo perché conosciamo un unico aspetto della loro struttura fisica non vuol dire che non ne conosciamo altri.”

(Ian Smythe)³⁵

³³ I concetti di “falso positivo” e “falso negativo” sono collegati ai risultati di specifici test diagnostici. Nel caso specifico, si parla di falso positivo quando un individuo viene riconosciuto come DSA ma in realtà non lo è. Si parla di falso negativo, al contrario, quando un individuo presenta DSA ma non viene riconosciuto. Questo succede molto più spesso di quanto si possa pensare, dato che i test non sono infallibili e possono essere interpretati arbitrariamente, soprattutto in presenza delle difficoltà di apprendimento di cui abbiamo parlato a lungo. Bisogna considerare, inoltre, gli stadi di sviluppo e quindi di apprendimento attraversati da ogni bambino che differenziano notevolmente da un individuo ad un altro. Per questo è saggio aspettare la fine della seconda classe della scuola primaria per un'eventuale diagnosi DSA (la classe terza per quanto riguarda la discalculia).

³⁴ Berton M.A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A., *Dislessia. Lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Esperienze*, libri liberi, Firenze, 2006.

Montanari F., Battafarano R., Iozzino R., «Aprilia contro la dislessia». *Un progetto di screening e intervento precoce sulle difficoltà di lettura nella scuola primaria*, in «Dislessia», vol. 2, pp.238, 2009.

Allamandri V., Ragazzo F., *Screening e laboratori nella prima classe della scuola primaria.*

Esperienza triennale di collaborazione ASL-scuola, in «Dislessia», vol.4, pp.241-253, 2007.

Carroll J.M., Snowling M.J., Hume C., Stevenson J., *The development of phonological awareness in preschool children*, in «Developmental Psychology», vol.39, n.5, pp.913-923, 2003.

Cavanaugh C.L., Kim A-H., Wanzek J, Vaughn S., *Interventi per favorire l'apprendimento della lettura nei bambini “a rischio” dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia: venti anni di ricerche*, in «Dislessia», vol.3, n.2, pp.157-185, 2006.

³⁵ Smythe I., *Dyslexia in the digital age*, Kindle Edition, 2010.

1.4. Comorbidità o comorbidity e segnalazioni.

Comorbidità o comorbidity sono sinonimi ed indicano la presenza contemporanea nella stessa persona di più disturbi che tra loro non presentano alcun nesso causale.

Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia possono comparire isolatamente o, più spesso, manifestarsi tutte insieme nel bambino: una caratteristica rilevante dei DSA è infatti la comorbidità. Non è infrequente accertare la compresenza nello stesso soggetto di più disturbi specifici dell'apprendimento o dei DSA e di altri disturbi neuropsicologici (come l'ADHD³⁶ o disturbo dell'attenzione con iperattività)³⁷ e psicopatologici (ansia, depressione, disturbi della condotta).

Se la comorbidity è tra diversi quadri di Dsa si parla di DSA di tipo misto e, in questo caso, la comorbidity è di tipo omotipica.

Se, invece, i DSA si presentano associati ad altri disturbi dello sviluppo, come il disturbo di linguaggio, il disturbo dell'attenzione (puro o con iperattività) e con disprassia, la comorbidity è eterotipica.

Le più recenti ricerche in neuroscienze sui DSA pongono l'accento sulla condivisione di meccanismi sottostanti a livello neuropsicologico e genetico. Questi studi ritengono che la comorbidity sia causata da fattori di rischio comuni³⁸ e sottolineano l'importanza di un intervento non solo sulle funzioni specifiche deficitarie, ma anche sul potenziamento dei prerequisiti neuropsicologici.³⁹

Il potenziamento dei processi cognitivi in ambito didattico potrebbe avere un ruolo chiave nella prevenzione e nel contenimento dei disturbi in comorbidity e delle ricadute nella vita quotidiana.

³⁶ In lingua inglese si usa l'acronimo ADHD per Attention Deficit Hyperactivity Disorder: in lingua italiana, si usa l'acronimo DDAI per Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività.

Il DDAI o ADHD è un disturbo evolutivo dell'autocontrollo. Esso include difficoltà di attenzione e concentrazione, di controllo degli impulsi e del livello di attività. Questi problemi derivano sostanzialmente dall'incapacità del ragazzo di regolare il proprio comportamento in funzione del trascorrere del tempo, degli obiettivi da raggiungere e delle richieste dell'ambiente. Il DDAI o ADHD non è una normale fase di crescita del bambino, non è il risultato di una disciplina educativa inefficace e nemmeno è dovuto alla "cattiveria" del bambino. Le difficoltà di attenzione possono essere associate all'iperattività o essere isolate e riguardare uno o più processi di controllo.

³⁷ Ianes D., Marzocchi G.M., Sanna G., *Facciamo il punto su...l'iperattività*, Erickson, Trento, 2009. Marzocchi G.M., Centro per l'età evolutiva, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA*.

Costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti, Erickson, Trento, 2011.

³⁸ Bruce F., Pennington, *From single to multiple deficit models of developmental disorders*, in «Cognition», n.101, pp.385-413, 2006.

³⁹ Oltre ai processi generali di memoria e attenzione vanno considerate tutte le abilità linguistiche, di comprensione, visuo-percettive, sequenziali e spaziali.

Come abbiamo visto, il soggetto affetto da DSA ha difficoltà ad automatizzare un apprendimento, è un lettore lento e scorretto che “resiste” all’insegnamento anche di buon livello e ai comuni sistemi di recupero delle difficoltà, ma è anche, solitamente, molto intelligente.

I disturbi specifici dell’apprendimento hanno, purtroppo, un importante impatto sia a livello individuale (frequente abbassamento del livello curriculare conseguito e/o prematuro abbandono scolastico nel corso della scuola secondaria di secondo grado), sia a livello sociale (riduzione della realizzazione delle potenzialità sociali e lavorative dell’individuo).

“Nelle varie fasi della vita queste persone sono esposte al rischio o di non sviluppare in pieno le proprie potenzialità o di sperimentare difficoltà di adattamento rilevanti, che possono condurre, anche, ad esiti psicopatologici.”⁴⁰

Sono in aumento le prove scientifiche sull’efficacia della presa in carico e degli interventi riabilitativi nella riduzione dell’entità del disturbo e/o nel rendimento scolastico (misura del funzionamento adattivo in età evolutiva), nonché nella prognosi complessiva (psichiatrica e sociale) a lungo termine. La precocità e la tempestività degli interventi vengono caldamente consigliate per la ricaduta positiva manifestata sulla riduzione dei disturbi.

Le diverse istituzioni e figure professionali devono essere coinvolte e contribuire al riconoscimento e alla diagnosi dei DSA.

I pediatri tengono conto degli indicatori di rischio alla luce dei dati anamnestici, accolgono le segnalazioni sulle difficoltà scolastiche riportate dalle famiglie e invitano queste ad effettuare adeguati approfondimenti presso specialisti.

Le istituzioni scolastiche devono attivarsi per formare opportunamente gli insegnanti che, sensibilizzati e preparati, possono individuare tempestivamente gli alunni con persistenti difficoltà negli apprendimenti, esortare le famiglie a fare gli appropriati accertamenti e, soprattutto, avviare interventi didattici mirati e personalizzati.

“Gli screening degli indicatori di rischio andrebbero condotti dagli insegnanti con la consulenza di professionisti della salute. Andrebbero

⁴⁰ Annali della Pubblica Istruzione, *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, p.9, 2/2010.

intesi come ricerca-azione: professioni diverse accettano di affrontare un problema condividendo evidenze scientifiche e azioni e verificandone gli effetti nel tempo.

Queste attività di screening richiedono dunque un'attività di formazione e di costruzione condivisa di strumenti con gli operatori sanitari al fine di mettere gli insegnanti in condizione di riconoscere gli indicatori di rischio e di favorire in modo ottimale lo sviluppo delle competenze implicate nell'apprendimento della letto-scrittura e del calcolo.”⁴¹

Per potere, quindi, aiutare gli studenti con difficoltà scolastiche mediante l'applicazione di metodologie didattiche o interventi abilitativi efficaci, è importante individuare il più precocemente possibile tali difficoltà e risalire alle relative cause sottostanti. Molti studenti, dopo un periodo di trattamento mirato, rientreranno nei parametri normali, altri resteranno deficitari su alcune aree: solo allora potremo dire che hanno disturbi specifici di apprendimento

“Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo.”⁴²

Basta osservare i propri alunni, per individuare lo stile cognitivo di ognuno ed eventuali “spie” di disturbi di apprendimento nelle prestazioni. Vediamole concretamente nelle attività di lettura, scrittura e calcolo:

Nella lettura, l'alunno:

- perde spesso il segno;
- salta le righe;
- inventa alcune parole;
- inverte alcune sillabe (per esempio legge votalo invece di tavolo);
- rallenta in modo esagerato la lettura di fronte a parole con bassa frequenza d'uso e altro ancora.

Nella scrittura, lo studente:

- fa errori ricorrenti;

⁴¹ 1° Consensus Conference, par. *Segni precoci, corso evolutivo e prognosi*, p.14, 2007.

⁴² Linee Guida, p.5.

- mostra difficoltà ad usare le regole ortografiche (per esempio, scambia ci con chi e scrive cilo invece di chilo);
- inverte le sillabe (per esempio scrive totilo invece di titolo);
- omette le lettere “ponte” (per esempio scrive capo invece di caMpo, pote invece di poNte);
- non usa per niente o pochissimo la punteggiatura e
- altro ancora.

Nel calcolo, l'alunno:

- mostra di non capire gli ordini di grandezza;
- non ricorda le procedure dei calcoli;
- non ricorda le tabelline e altri fatti aritmetici;
- non incolonna correttamente.

In aggiunta a quanto elencato, va segnalato che, spesso, il bambino con DSA appare “disorganizzato”, “sbadato”, non riesce a leggere l'orologio analogico, non ricorda la successione dei giorni della settimana, dei mesi dell'anno ecc.

Oltre a queste osservazioni, l'insegnante può avvalersi di batterie di test⁴³ in uso ormai da anni e anche del questionario RSR-DSA⁴⁴, per raccogliere informazioni dai genitori e dai diversi insegnanti che vengono a contatto col bambino “a rischio”. Il questionario è uno strumento di osservazione sistematica; descrive le capacità scolastiche del soggetto, fornisce informazioni generiche sulle abilità neuropsicologiche di base (linguaggio e organizzazione visuo-spaziale e prassica), sul comportamento e sull'esperienza affettiva correlata all'apprendimento scolastico.

Il documento consente di individuare per ogni alunno i punti di forza e, soprattutto, quelli di debolezza da potenziare. Solo dopo il potenziamento, se le difficoltà sussistono, genitori e insegnanti avviano un accertamento diagnostico per un eventuale trattamento.

⁴³ Per la lettura: le prove di lettura MT per i vari ordini di scuola riportate in bibliografia. Per la scrittura: Tressoldi P.E., Cornoldi C., *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2000. Per il calcolo: Cornoldi C., Cazzola C., AC-MT 11-14. *Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving dagli 11 ai 14 anni*, Erickson, Trento, 2004.

Per la comprensione del testo: De Beni et al., *La nuova guida alla comprensione del testo*, Erickson, Trento, 2003 in 4 volumi.

⁴⁴ C.Cappa et al., RSR-DSA. *Questionario per le rilevazioni di difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2012. Il questionario è stato sviluppato nell'ambito del modulo di ricerca CNR *Metodologie e tecnologie didattiche per i DSA*.

Genitori, insegnanti, specialisti e gli stessi studenti in prima persona: tutti insieme per realizzare un rapporto di stretta collaborazione. È auspicabile che ciò avvenga come prassi routinaria in tempi brevi.

Quello che è certo, per il momento è che, dopo la segnalazione della scuola, i servizi specialistici per l'età evolutiva presenti sul territorio nazionale, devono attivarsi per valutare e diagnosticare i casi sottoposti alla loro attenzione e predisporre un'adeguata presa in carico dei soggetti che presentano DSA.

La diagnosi dovrà essere usata sempre e solo a vantaggio dello studente perché, come ricorda Mel Levine:

“La scuola aperta ad ogni tipo di mente non etichetta i suoi studenti...le etichette sono riduttive. Banalizzano la realtà di un soggetto trascurandone la ricchezza e la complessità, le doti e l'originalità. Sono disumanizzanti, poiché annullano l'identità globale della persona. Mi inquieta sentire qualcuno dire: "Sono un DSA".

Riuscite ad immaginare qualcuno che vi dice: "Sono un'asma bronchiale?"⁴⁵

La scuola adatta ad ogni tipo di mente deve saper riconoscere le necessità educative dei ragazzi e adottare una didattica flessibile.

L'implementazione di prassi cliniche condivise per la diagnosi, che prevedano l'utilizzo di protocolli di valutazione basati su prove standardizzate a livello nazionale, così come modalità di trattamento e pratiche didattiche scientificamente orientate, può consentire un livello di assistenza più efficace e omogeneo dei soggetti con DSA.

Può permettere, inoltre, la rilevazione nazionale delle necessità diagnostiche e terapeutiche per questi disturbi e l'avvio di un percorso di ricerca sistematica sull'efficienza e l'efficacia degli interventi terapeutici sulla popolazione italiana.

⁴⁵ Levine M., *A modo loro*, Mondadori, Milano, p.346, 2004.

1.5. Classificazione e definizione dei DSA

L'Organizzazione Mondiale della Sanità, spinta da una sensibilità scientifica e culturale che parte dalla valorizzazione della persona e considera la disabilità assieme ai fattori sociali e ambientali che ne costituiscono la principale fonte di ostacolo, si è dotata di strumenti di classificazione.

La Legge 170 del 2010 sui DSA,⁴⁶ che vedremo approfonditamente in seguito, affonda le sue radici anche nei principi e nei costrutti teorici di riferimento delle classificazioni di seguito riportate. In particolare le Linee Guida sui DSA puntano alla valorizzazione della persona considerando l'importanza del contesto, del tessuto relazionale e dei processi educativi in una prospettiva inclusiva. Stainback e Stainback⁴⁷ considerano l'inclusione come un imperativo etico e una modalità esistenziale che deve garantire un diritto di base che nessuno deve guadagnarsi.

1.5.1. Il modello ICF

Nell'ambito degli strumenti di analisi e classificazione del funzionamento e della disabilità merita una particolare attenzione il modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning),⁴⁸ promosso nel 2001 dal WHO (World Health Organization). L'ICF è una classificazione internazionale della salute dell'essere umano e della disabilità che propone un modello di approccio alla disabilità bio-psico-sociale. Infatti sottolinea che la disabilità è un rapporto sociale, dipendente dalle condizioni di salute in cui si trova una persona e le condizioni ambientali e sociali in cui si svolgono le sue attività. Qualora queste condizioni non tengano conto delle limitazioni funzionali della persona e non ne adattino gli ambienti di vita e di relazione, vengono costruite barriere e posti ostacoli che limitano la partecipazione sociale.

⁴⁶ La Legge 170/2010 è consultabile sia sul sito dell'AID www.aiditalia.org che sul sito del MIUR www.hubmiur.pubblica.istruzione.it/we/istruzione/dsa. Per approfondimenti vedere: Bianchi M.E., Rossi V., Ventriglia L., *Dislessia: la Legge 170/2010. Il decreto attuativo e le linee guida. Il piano didattico personalizzato (PDP)*, libri liberi, Firenze, 2011.

⁴⁷ Stainback W., Stainback S., *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento, pp. 15-32, 1993.

⁴⁸ Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2001.

Ianes D., Cramerotti S., *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento, 2011.

Nell'ICF i termini di *disabilità* e *handicap*, sono scomparsi per essere sostituiti da altri termini quali: *attività e partecipazione sociale*.

Le componenti del modello bio-psico-sociale dell'ICF possono essere suddivise in due parti, come nella tabella di Canevaro e Ianes⁴⁹ che segue:

TABELLA 1
Interrelazione dinamica delle componenti

	PARTE 1: FUNZIONAMENTO E DISABILITÀ		PARTE 2: FATTORI CONTESTUALI	
COMPONENTI	Funzioni e Strutture Corporee	Attività e Partecipazione	Fattori Ambientali	Fattori Personali
DOMINI	Funzioni Corporee Strutture Corporee	Aree di vita (compiti, azioni)	Influenze esterne su funzionamento e disabilità	Influenze interne su funzionamento e disabilità
CoSTRUTTI	Cambiamento nelle funzioni corporee (fisiologico) Cambiamento nelle strutture corporee (anatomico)	Capacità: eseguire compiti in un ambiente standard Performance: eseguire compiti nell'ambiente attuale	Impatto facilitante o ostacolante delle caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti	Impatto delle caratteristiche della persona
ASPETTO POSITIVO	Integrità funzionale e strutturale	Attività Partecipazione	Facilitatori	Facilitatori
	Funzionamento			
ASPETTO NEGATIVO	Menomazione	Limitazione dell'attività Restrizione della partecipazione	Barriere/ostacoli	Barriere/ostacoli
	Disabilità			

Lo stato di salute è registrato attraverso i *qualificatori*, ovvero dei codici numerici, che specificano la gravità di una situazione e della disabilità in una categoria specifica, detta *dominio*, o attraverso il grado in cui un fattore ambientale rappresenta un *facilitatore* o una *barriera*. Così, ad esempio, prendendo il caso di un bimbo con problemi di lettura, se noi gli leggiamo o gli forniamo la versione registrata di un testo su cui vogliamo verificare la sua comprensione, la nostra lettura o la registrazione rappresentano dei facilitatori. Se noi invece continuiamo ad ignorare i suoi problemi di lettura e gli chiediamo, ad esempio, di leggere a voce alta in classe, agiamo da barriera.

⁴⁹ Canevaro A., Ianes D., *Diversabilità*, Erickson, Trento, p. 24, 2003. Vedi anche: Canevaro A., Ianes D., *Facciamo il punto su...l'integrazione. Tendenze, strategie operative e buone prassi*, Erickson, Trento, 2008.

I concetti di facilitatore e barriera rappresentano il focus descrittivo della relazione tra persona con disabilità e ambiente circostante, e nel caso specifico dell'educazione, tra alunno e scuola.

Proprio la centralità assegnata dall'ICF a fattori ambientali e personali, ha determinato la necessità di valutare bene la distinzione tra altri due concetti-base, quello di *capacità* e quello di *performance*. La capacità è ciò che un individuo è in grado di compiere senza l'influenza esterna di fattori contestuali, qualunque sia la loro natura (ambientale e/o personale). Quello che, invece, l'individuo mette in atto sotto l'influenza dei fattori contestuali è la sua performance. Dunque, in un contesto scolastico una performance supportata da facilitatori, sarà costituita da un comportamento maggiormente funzionale, mentre una performance limitata da barriere, avrà come risultato un comportamento meno funzionale. I concetti e i principi che caratterizzano l'ICF divengono, in ambito educativo, le linee guida in materia di descrizione, di riflessione e discussione sul tema della disabilità.

L'ICF riguarda tutte le persone e non soltanto quelle con disabilità ed è stato progettato per essere utilizzato in diversi contesti culturali e normativi; permette, tra l'altro, di raccogliere informazioni e dati sulla disabilità in diversi Paesi e metterli a confronto per valutare la situazione sanitaria globale delle persone di tutto il mondo. L'ICF è utile e utilizzabile in diversi ambiti sociali, da quello clinico a quello del lavoro a quello dell'istruzione. Proprio in quest'ultimo campo è considerato un valido strumento educativo che (una volta raccolte le informazioni necessarie) permette una consapevole e accurata programmazione di curricula e delle conseguenti azioni di intervento. Il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso il progetto "ICF a Scuola" con l'obiettivo di sperimentare, a livello nazionale, l'applicazione nella scuola del modello ICF, al fine di diffondere un approccio che dia risalto al ruolo determinante che l'ambiente scolastico svolge nell'effettiva inclusione di tutti. A livello nazionale sono state selezionate alcune scuole per svolgere progetti di classificazione e inclusione usando questo strumento. Una di queste istituzioni, da sempre in prima linea per sviluppare il benessere e l'accoglienza di tutti gli alunni, è l'Istituto Comprensivo di Capannoni

(Lucca), di cui ho potuto seguire con grande interesse e partecipazione attiva, l'elaborazione di piani di inclusione, sperimentazione e ricerca.

1.5.2. L'ICD-10 e il DSM-IV-TR

I principali manuali diagnostici internazionali usati dai clinici sono:

- l'ICD-10⁵⁰ (la decima versione dell'*International Classification Disorders*) e
- il DSM-IV-TR⁵¹ (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders*), che definiscono con criteri concordati i DSA.

Nel primo, vengono inseriti all'interno dei disturbi dello sviluppo psicologico col termine di disturbi specifici delle abilità scolastiche (disturbi specifici di lettura, di compilazione, delle abilità aritmetiche e disturbo specifico misto).

Nel secondo, i DSA sono inquadrati nell'Asse I come disturbi della lettura, dell'espressione scritta e del calcolo.

L'ICD-10 invita in particolare a considerare che i DSA «sono disturbi nei quali le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono alterate già nelle fasi iniziali dello sviluppo. Essi non sono semplicemente una conseguenza di una mancanza di opportunità di apprendere e non sono dovuti ad una malattia cerebrale acquisita. Piuttosto si ritiene che i disturbi derivino da anomalie nell'elaborazione cognitiva legate in larga misura a qualche tipo di disfunzione biologica. Come per la maggior parte degli altri disturbi dello sviluppo, queste condizioni sono marcatamente più frequenti nei maschi».

Ciascun disturbo viene espresso nelle relazioni diagnostiche attraverso un codice di riferimento diverso per ciascun manuale, come si può vedere nella tabella comparativa di seguito riportata:⁵²

⁵⁰ *International Classification of Diseases*, 10.a versione, 2007.

⁵¹ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, APA, 2002.

⁵² Ianes D., Cisotto L. e Galvan N., *Facciamo il punto su...Disgrafia e disortografia*, Erickson, Trento, 2011.

DSM-IV-TR	ICD-10
315.0 Disturbo della lettura	F81.0 Disturbo specifico della lettura
315.1 Disturbo del calcolo	F81.2 Disturbo specifico delle abilità aritmetiche
315.2 Disturbo dell'espressione scritta	F81.1 Disturbo specifico della computazione
315.9 Disturbo dell'apprendimento	F81.8 Altri disturbi delle abilità scolastiche non specificati

Per definire nello specifico questi disturbi è opportuno riferirsi alle *Raccomandazioni per la pratica clinica*⁵³ definite col metodo della *Consensus Conference*.

⁵³ Consultabili sui siti: www.aiditalia.org; www.lineeguidadsa.it; www.hubmiur.pubblica.istruzione.it.

1.6. Rapido excursus sullo studio dei processi mentali nelle diverse prospettive teoriche e la Consensus Conference

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento costituiscono un'area di interesse clinico nella quale si è realizzato, negli ultimi trent'anni, un rilevante progresso delle conoscenze grazie a numerosi contributi della ricerca scientifica e dello sviluppo sempre più sofisticato delle tecniche di indagine diagnostica. La definizione stessa di DSA rappresenta il punto d'arrivo di un lungo percorso storico.

Nella storia troviamo diverse definizioni dei processi di apprendimento derivanti dall'approccio teorico di riferimento.

Nella prima parte del XX secolo il comportamentismo ebbe un ruolo predominante. Esso si proponeva di studiare il solo comportamento manifesto, ignorando esperienze soggettive intime come i sentimenti, i desideri, le motivazioni. Questa esclusione portò a rivolgere l'interesse degli studiosi verso i processi cognitivi trascurati dal comportamentismo come la percezione, la memoria, l'attenzione, il linguaggio, il pensiero, la creatività.

Nacque così, a metà del XX secolo, il cognitivismo che riconosceva autonomia strutturale e interdipendenza reciproca a ciascun processo cognitivo, finendo per interessarsi anche al contesto sociale di sviluppo del pensiero. Questo successivo sviluppo venne definito negli anni Settanta teoria sociale cognitiva. Essa proponeva un'analisi dei processi cognitivo-emotivi fondati sui diversi contesti sociali che si esprimevano nelle varie condotte.

Dalla necessità del singolo di riflettere sui propri processi mentali e sui comportamenti ad essi conseguenti, nacque la metacognizione che Brown⁵⁴ definisce come la possibilità che ogni individuo ha di conoscere e dirigere i propri processi di apprendimento.

Come abbiamo visto, seppur in maniera concisa, in ciascun approccio teorico i processi di apprendimento presentano caratteristiche e peculiarità proprie.

⁵⁴ Brown D., *Fondamenti di cognitivismo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002.

Per riuscire a costruire un *unicum* comune e condiviso, nell'ambito dei disturbi specifici dell'apprendimento, si deve arrivare al 2006 quando le maggiori associazioni italiane di professionisti si riuniscono in una *Consensus Conference*.⁵⁵

Consensus significa *con-sentire*, ossia *sentire insieme*. È un percorso che prevede l'analisi delle conoscenze su un determinato tema e il successivo confronto tra rappresentanti di società scientifiche ed eventualmente di non professionisti, con l'obiettivo di giungere ad un'intesa comune su temi controversi.

Il metodo prevede, al termine del percorso di confronto, la stesura di un documento finale contenente la definizione delle raccomandazioni individuate e supervisionate da una giuria di specialisti.

Questo documento, promosso dall'Associazione Italiana Dislessia (AID) e pubblicato il 26 gennaio 2007, è stato redatto da un comitato scientifico composto da professionisti che si occupano di disturbi specifici dell'apprendimento. La *Consensus Conference* sui DSA, rivolta principalmente ai clinici, ha l'obiettivo di raggiungere una definizione condivisa dei disturbi specifici di apprendimento e un protocollo diagnostico per rispondere all'esigenza di chiarezza nella gestione clinica di questi disturbi che in Italia non sempre è omogenea.

Ad oggi questo documento è un punto di riferimento nazionale sull'argomento DSA e rappresenta un approccio condiviso sulla base dell'esperienza degli esperti e dei dati scientifici attualmente a disposizione.

Nella tabella che segue sono riportate le società presenti alla *Consensus Conference* sui DSA.

⁵⁵ Le *Raccomandazioni cliniche sui DSA* e il documento definitivo dell'ultima *Consensus Conference* tenuta all'Istituto Superiore di Sanità a Roma il 6 e il 7 dicembre 2010, con l'*allegato* di approfondimento delle prove di lettura, possono essere visionati e scaricati dal sito dell'AID www.aiditalia.org.

ENTE PROMOTORE:
AID Associazione Italiana Dislessia www.aiditalia.org
SOCIETÀ SCIENTIFICHE E ASSOCIAZIONI:
ACP Associazione culturale pediatri www.acp.it
AIORAO Associazione Italiana Ortottisti Assistenti in oftamologia www.aiorao.it
AIRIPA Associazione italiana per la ricerca e l'intervento nella psicopatologia dell'apprendimento www.airipa.it
AITA Associazione italiana tecnici audiometristi www.audiometria.it
ANUPI Associazione nazionale unitaria psiomotricisti italiani
FLI Federazione logopedisti italiani www.fli.it
SIGU Società Italiana di Genetica Umana www.sigu.net
SINPIA Società italiana di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza www.simpia.eu
SIP società italiana di pediatria www.sip.it
SUAF Società Italiana di Audiologia e Foniatria www.sia-f.it
Neuropsicologia dell'età evolutiva www.neuropsicologiaetaevolutiva.it
Società Scientifica Logopedisti Italiani http://digilander.libero.it/ssliformazione

Le linee guida della *Consensus Conference* segnalano la necessità di prestare attenzione, alla fine della classe prima della scuola primaria, ad alcuni elementi possibili indicatori di rischio. Nel caso siano presenti, è auspicabile predisporre interventi abilitativi idonei a scuola e nel campo clinico (ad esempio percorsi di logopedia). Nei casi più severi può essere formulata un'ipotesi di diagnosi che dovrà essere però verificata ed eventualmente ufficializzata alla fine della seconda classe della scuola primaria.⁵⁶ In tutte le altre classi, grazie alla Circolare Ministeriale n. 8, prot. 561, del 6 marzo 2013 si riconosce la possibilità di attuare un Piano Didattico Personalizzato, comprese tutte le misure dispensative e gli

⁵⁶ Linee guida, SINPIA 2005; Consensus Conference sui Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento, 2007.

strumenti compensativi più idonei, a tutti gli studenti che hanno già compiuto gli accertamenti diagnostici ma che sono in attesa dell'arrivo ufficiale della diagnosi. Nell'ultimo anno di tutti i cicli finali, la diagnosi non può essere presentata oltre il 31 marzo, come sancito dall'Accordo Conferenza Stato-Regioni sulle certificazioni per i disturbi specifici di apprendimento.⁵⁷

Rispetto ai lavori della *Consensus Conference*, per la categoria docenti è interessante conoscere il principale criterio individuato dai clinici per stabilire la diagnosi di DSA, ovvero «quello della “discrepanza” tra abilità nel dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica)».⁵⁸

I due parametri individuati per la definizione della discrepanza sono:

1. la compromissione dell'abilità specifica deve essere inferiore a meno 2 deviazioni standard dai valori previsti per l'età e la classe frequentata;
2. il livello intellettivo deve essere nella norma e non inferiore a una deviazione standard dai valori previsti per l'età e la classe frequentata, che equivale a un quoziente intellettivo di 85.

La *Consensus Conference* indica anche i criteri necessari per avere una diagnosi di DSA:

- una “specificità”, intesa come disturbo che interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto;
- un funzionamento intellettivo generale che ai test risulta nella norma, cioè adeguato all'età;
- l'esclusione di deficit o menomazioni sensoriali e disturbi significativi della sfera emotiva;
- l'esclusione di situazioni ambientali di svantaggio socio culturale che possano interferire con una adeguata istruzione.

I DSA presentano, secondo la *Consensus Conference*, le seguenti caratteristiche:

- il carattere evolutivo, quindi in opposizione ad acquisito;

⁵⁷ R.A. n. 140 del 25 luglio 2012, articolo 1.

⁵⁸ AID, Comitato Promotore Consensus Conference (a cura di), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento*, Erickson, Trento, p. 38, 2009.

- la diversa espressività del disturbo nelle differenti fasi evolutive dell'abilità in questione;

- la quasi costante associazione con altri disturbi (comorbidità);⁵⁹

- il carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i DSA.

La *Consensus Conference* ha individuato negli screening⁶⁰ lo strumento di individuazione precoce di casi sospetti di DSA tramite degli indicatori di rischio. Gli screening sono condotti dagli insegnanti in stretta collaborazione con i professionisti clinici che offrono consulenze. Una batteria di prove standardizzate a disposizione degli insegnanti sono le Prove MT,⁶¹ che valutano nella persona la rapidità e l'accuratezza di lettura di un brano.

Per le lingue trasparenti come l'italiano, i parametri più indicativi delle capacità di lettura sono:

- la rapidità, (in termini di sillabe al secondo) e
- l'accuratezza (in termini di numero di errori).

Secondo la letteratura scientifica di riferimento lo standard è identificato dalle prestazioni della maggioranza delle persone.

⁵⁹ Cfr.p.36.

⁶⁰ Gli screening sono metodologie di rilevazione standardizzate predittive di disturbi specifici di apprendimento e vengono effettuati dagli operatori sanitari del territorio generalmente nelle scuole. Di norma vengono effettuati a partire dalla scuola dell'infanzia.

⁶¹ Cornoldi C., Colpo G., *Prove di Lettura MT per la Scuola Primaria*, Giunti O.S., Firenze, 2011.

“La Dislessia Evolutiva (DE) è una difficoltà selettiva nella lettura, in presenza di capacità cognitive adeguate e di adeguate opportunità sociali e relazionali, e in assenza di deficit sensoriali e neurologici.”

(Brizzolara e Stella)⁶²

1.7. Il disturbo specifico di lettura: la dislessia

“Non siamo nati per leggere”: così comincia il libro della neuroscienziata cognitivista Maryanne Wolf.⁶³ Il codice genetico della specie umana non prevede un gene specificatamente destinato all'attività della lettura e questa si è sviluppata ed evoluta prodigiosamente grazie alla straordinaria plasticità del cervello umano.

La lettura è nata e si è sviluppata in virtù del “riciclaggio neuronale”⁶⁴: i neuroni destinati alle funzioni visive e alla denominazione di oggetti, cioè, si sono moltiplicati e una parte di esse si è specializzata nel riconoscimento e nell'interpretazione di “segni simbolici”. I contrassegni numerici, le cordicelle maya, le tavolette cuneiformi, i geroglifici, i logogrammi, l'alfabeto semitico e, infine, l'alfabeto greco erano segni che rimandavano a un referente, a qualcosa che non era presente, che non poteva essere mostrato direttamente.

Il grande balzo in avanti nella storia del cervello che legge è l'“invenzione” dell'alfabeto fonetico. Da quel momento tutta l'evoluzione della lettura è andata verso una progressiva velocizzazione e specializzazione dell'attività di riconoscimento dei segni linguistici, permettendo al cervello un risparmio di tempo da impiegare nell'interpretazione e nell'elaborazione di “pensieri nuovi” suscitati dal testo scritto.

Tutta la tradizione orale (dalla quale derivano anche le opere archetipiche della letteratura occidentale, l'*Illiade* e l'*Odissea*) e la mnemotecnica ad essa connessa (che ha avuto influssi di tutto rilievo sull'organizzazione retorica del discorso), sono state lentamente e in gran parte soppiantate dal nuovo sistema di trasmissione e organizzazione del sapere.

⁶² Brizzolara D., Stella G., *La dislessia evolutiva*, in Sabbadini G., *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, pp. 411-442, 1995.

⁶³ Wolf M., *Proust e il calamaro*, Vita e pensiero editore, Milano, 2009.

⁶⁴ Dehaene S., *I neuroni della lettura*, Cortina, 2009.

La velocizzazione della lettura permessa dall'alfabeto greco, rispetto ai caratteri cuneiformi, ai geroglifici e, più in generale, ai logogrammi, ha avuto conseguenze storico-sociali relevantissime in quanto ha permesso l'accesso alla lettura ad un più vasto numero di persone rispetto ai soli scriba e sacerdoti.

L'inestimabile vantaggio del cervello che legge fluidamente è il tempo: più è rapida la decodifica letterale del testo scritto, più si ha il tempo di attivare il pensiero proprio e i sentimenti.

Molte delle informazioni che la scienza attuale sa fornire sulla storia e il funzionamento del cervello che legge provengono dallo studio della disabilità che lo riguarda: la dislessia.

Samuel Orton, uno dei primi studiosi di dislessia, notava che i dislessici presentano tipicamente difficoltà nell'imparare le parole scritte, errori dovuti all'orientamento della lettura (es. la lettura della "b" per la "d") o all'ordine delle lettere (es. "matati" per "matita"), omissioni o aggiunte, sostituzioni di lettere, problemi di ortografia e di scrittura. Orton osservava anche che, spesso, i bambini dislessici avevano presentato, ben prima del loro ingresso a scuola, indicatori quali il ritardo nell'acquisizione del linguaggio, scarsa lateralizzazione, cattivo controllo motorio.

Orton ipotizzava, infine, che nel corso del normale sviluppo delle capacità di lettura le immagini visive fornite dall'emisfero destro fossero sopresse affinché non interferissero con le informazioni dell'emisfero sinistro. La tecnologia avanzata oggi disponibile ha permesso ai medici di scoprire che in effetti i bambini "disattivano" la regione destra delle parti visive del cervello quando diventano lettori esperti. Questo sembrerebbe confermare un aspetto delle teorie di Orton, sorte dall'osservazione di pazienti con problemi di lettura.⁶⁵

Queste caratteristiche, descritte intorno al 1925, sono state riprese da vari studiosi, senza però un completo accordo. Si è notato, infatti, che

⁶⁵ Le ipotesi di Orton sono state confermate da una ricerca condotta dal team di ricercatori guidati dalla dottoressa Guinevere Eden del Medical Center dell'Università di Georgetown. Il team ha studiato 41 pazienti, di età compresa fra i sei e i ventidue anni, usando tecniche di risonanza magnetica funzionale (fMRI) per esaminare quali parti del cervello venivano usate durante la visione di un testo scritto. Correlando l'attività cerebrale alle capacità di lettura, hanno osservato se i lettori più esperti presentavano una maggiore attività in certe aree del cervello rispetto ai lettori meno abili, e viceversa. Le scansioni hanno mostrato che i bambini che stanno imparando a leggere usano le regioni temporali sinistre del cervello. Con l'aumento dell'età e della capacità di lettura, è stata osservata una soppressione delle aree visive dell'emisfero destro, come previsto dalla teoria di Orton. La ricerca è stata descritta online sul numero del 18 maggio 2003 della rivista "Nature Neuroscience".

esistono così tanti e diversi casi di dislessia che è difficile trovare una fisionomia rigida.

Quello che è certo è che dal 3 al 5% dei bambini italiani soffre di questo disturbo, percentuale nettamente inferiore rispetto a lingue meno trasparenti della nostra. Solo due bambini su dieci risolvono completamente le loro difficoltà entro la scuola dell'obbligo e possono decidere il loro futuro scolastico come tutti coetanei.⁶⁶

Il processo della lettura è composito e complesso e in ognuna delle sue fasi – riconoscimento dei segni simbolici, corrispondenza tra grafema e fonema, determinazione del valore semantico del raggruppamento dei segni, la parola, comprensione dei legami sintattici che si istituiscono nella frase, ecc. – può essere soggetta a disturbi che impediscono a chi ne è affetto di rifare, in un balzo, la storia naturale del cervello che legge. In pratica chi perde troppo tempo nella decodifica, non ne ha poi abbastanza per interiorizzare e collegare i contenuti del testo letto con il proprio mondo interiore. L'apprendimento della lettura, il passaggio da lettore neofita a lettore decodificante, da questi a lettore fluido e, infine, a lettore esperto è una specie di corsa a ostacoli in cui il cervello ridefinisce e riconfigura il proprio modo di operare: ma qualcosa può andar storto e anche un bambino di normale (se non superiore) intelligenza può avere difficoltà insormontabili per imparare a leggere. E sulla cura della dislessia la ricerca neurologica, assieme ad altre tecniche d'intervento e ad altre scienze, ha fatto e può fare ancora molto.

La principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e significativa compromissione nello sviluppo delle capacità di lettura, che non è spiegata solamente dall'età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. Si può quindi classificare un individuo come dislessico quando esiste una discrepanza significativa tra le competenze cognitive, che risultano essere nella norma, e le abilità di lettura, senza un'apparente causa fisica, emotiva o culturale.⁶⁷

⁶⁶ Greci R., *La dislessia dalla A alla Z, 100 parole chiave*, Libri Liberi, Firenze, p.18, 2007.

⁶⁷ Stella G., Savelli E., Gallo D. e Mancino M., *Dislessia evolutiva in pediatria – Guida all'identificazione precoce*, Erickson, Trento, 2011.

Greci R., *La dislessia dalla A alla Z*, Libri Liberi, Firenze, 2007.

Stella G., *La dislessia*, Il Mulino, Bologna, 2004.

AA.VV., *Dislessia e altri DSA a scuola*, Erickson, Trento, 2013.

L'esperienza sul campo mi ha fatto notare come, già nella scuola dell'infanzia sia possibile rilevare, come indicatori di rischio, una serie di segnali. Devono essere oggetto di attenzione i bambini che presentano ritardi significativi nell'acquisizione di un linguaggio fluente o difficoltà di articolazione dello stesso, così come quei piccoli che manifestano difficoltà a ricordare brevi filastrocche e canzoncine, che non riescono ad inventare semplici rime, che hanno difficoltà a riconoscere e/o a ricopiare figure geometriche, lettere e numeri, che sono disarmonici e impacciati nel movimento globale del corpo e scoordinati nelle attività oculo-manuali.

La diagnosi di dislessia non può essere formulata prima della seconda classe della scuola primaria, ma sarebbe auspicabile pervenire quanto prima all'individuazione dei bambini a rischio per poter loro fornire una serie di interventi mirati a ridurre, se non eliminare, i disturbi specifici da cui sono affetti. Prevenire è meglio che curare: nell'ambito degli istituti comprensivi, che includono i diversi ordini di scuola e rappresentano ormai la maggioranza delle istituzioni scolastiche italiane, sarebbe possibile adottare protocolli d'intervento condivisi e intervenire precocemente, quindi prima dell'istituzionale immersione nella letto-scrittura della scuola primaria. Tuttavia, qualora ciò non fosse possibile (e purtroppo troppo spesso non lo è per problemi organizzativi e "resistenze" di vario genere), già nella prima classe della scuola primaria possono essere rilevati, come indicatori di rischio, segni importanti di discrepanza tra le competenze cognitive generali e l'apprendimento della lettura e della scrittura.⁶⁸

I parametri essenziali per la diagnosi di dislessia, nei sistemi verbali trasparenti come la lingua italiana, sono la rapidità misurata nella lettura di sillabe, parole e brani e la correttezza misurata come numeri di errori di lettura e di scrittura, che si discostino per difetto di almeno due deviazioni standard dalle prestazioni dei lettori della stessa età o risultino di due anni inferiori rispetto all'età cronologica. La comprensione del testo non concorre alla formulazione della diagnosi di dislessia, anche se fornisce informazioni utili sull'efficienza del lettore.⁶⁹

⁶⁸ Stella G., *Dislessia evolutiva*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», 1999, vol.19.

⁶⁹ Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1991.

Ferraboschi L. e Meini N., *Strategie semplici di lettura*, Erickson, Trento, 1993.

Stella G., *La dislessia: Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, F. Angeli, Milano, 1996.

Tressoldi P. E. e Vio C., *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento, 1996.

La dislessia può portare ad una ridotta pratica della lettura con conseguente scarsa crescita del vocabolario e della conoscenza generale. Il bambino dislessico può perdere la fiducia in sé stesso e sviluppare problemi a livello comportamentale e/o emotivo.

Molti soggetti dislessici presentano inoltre altri disturbi in comorbidità in altre aree cognitive e scolastiche come l'attenzione, la matematica e/o la scrittura.⁷⁰

Diversi autori hanno evidenziato nel tempo un'importante comorbidità tra DSA e ADHD (sottotipo attentivo), disturbi della condotta e disturbo oppositivo provocatorio, disturbo d'ansia (generalizzata e specifica), disturbi depressivi (distimici) con percentuali che sembrano mediate da sesso e età.

Vengono riportati quadri che presentano fattori di comorbidità tra disturbi specifici di apprendimento e altri disturbi neuropsicologici. È il caso di bambini che associano al profilo di dislessia un disturbo del linguaggio e di bambini con difficoltà prassiche e/o visuo-spaziali.⁷¹ Studi epidemiologici sulla popolazione italiana, rivelano che circa l'11% dei bambini dislessici presenta un disturbo visuo-prassico associato e ben il 61% un disturbo linguistico. Questa percentuale così alta di difficoltà linguistiche associate si suddivide a sua volta in disordini di tipo metafonologico (46%), metalinguistici (28%) e misti per i rimanenti casi.⁷²

1.7.1. Dislessia acquisita e dislessia evolutiva

Molte sono ancora le questioni aperte e controverse che scaturiscono dalle diverse manifestazioni del deficit di lettura, tant'è vero che qualcuno suggerisce di parlare di *dislessie*, piuttosto che di dislessia.

Una prima distinzione, comunque, va fatta tra *dislessia acquisita* e *dislessia evolutiva* e riguarda l'epoca in cui insorge il disturbo di interpretazione dell'ortografia.

⁷⁰ Gagliano A., Germanò E., Calarese T., Magazù A., Grosso R., Siracusano R.M. e Cedro C., *Le comorbidità nella dislessia: studio di un campione di soggetti in età evolutiva con disturbo di lettura*, in «Dislessia», vol.4, pp.27-45, 2007.

⁷¹ Mogentale C., Chiesa C., *Esperienza di un trattamento combinato neuropsicologico-sublessicale per la dislessia evolutiva*, in «Dislessia», vol.2, pp.240-241, 2009.

⁷² Penge R., *Indagini epidemiologiche e ricadute cliniche*, Relazione presentata al VI Convegno Internazionale «Imparare: questo è il problema», San Marino, 20 settembre 2002.

Nel caso della dislessia acquisita un soggetto che è in grado di leggere normalmente e facilmente, comincia a compiere errori oppure non riesce più a riconoscere le parole con la stessa facilità. Di solito, queste inattese difficoltà di decodifica sono la conseguenza di qualche evento patologico che ha determinato lesioni nelle aree corticali coinvolte nel processo di transcodifica.

La dislessia evolutiva si manifesta invece all'inizio del processo di apprendimento della lettura. Il bambino mostra subito difficoltà a riconoscere le lettere dell'alfabeto, a fissare le corrispondenze tra segni grafici e i suoni, e ad automatizzarle, cioè a compierle in modo rapido e senza sforzo apparente.

Nella dislessia acquisita il soggetto ha già appreso il processo di transcodifica e la sua capacità viene danneggiata dalla lesione, mentre nella dislessia evolutiva la prima conseguenza, e anche la più evidente, è la difficoltà nel processo di apprendimento del codice scritto. La dislessia acquisita è riconducibile ad una lesione, la dislessia evolutiva non ha cause lesionali ma congenite, che interessano, comunque, il substrato neurobiologico coinvolto nel processo di transcodifica. Nel caso della dislessia acquisita si tratta di recuperare una funzione che il soggetto possedeva già integralmente. Il recupero dipende dalla gravità della lesione, dalla vastità delle aree corticali interessate e dall'età di insorgenza del problema.

Nel caso della dislessia evolutiva il soggetto deve acquisire una funzione che ancora non possiede avvalendosi di un sistema neurobiologico con peculiarità tali da ostacolare l'apprendimento. Non vi è nulla da riparare o reintegrare, si devono attivare misure in grado di favorire l'acquisizione del processo di transcodifica e la sua automatizzazione. La dislessia evolutiva è molto più frequente della dislessia acquisita e si manifesta sempre in età evolutiva.⁷³

Interessante, anche se poco conosciuto, il contributo esplicativo del fisiologo italiano Giovanni Berlucchi, che sottolinea le differenze del deficit funzionale a seconda che sia riconducibile ad una lesione neurologica

⁷³ Stella G., *La dislessia*, il Mulino, Bologna, 2004.

(dislessia acquisita) o ad una peculiare caratteristica congenita (dislessia evolutiva).⁷⁴

Nel primo caso, il cervello, in seguito al danno subito, manifesta effetti negativi più marcati nella fase iniziale ma mostra successivamente una tendenza ripartiva da parte dei tessuti delle aree circostanti che sostituiscono il mancato funzionamento dei tessuti lesi.

Nel secondo caso, il cervello non sviluppa meccanismi riparatori, né trasferisce le funzioni compromesse alle aree vicine.

Nella dislessia evolutiva, infatti, come più volte detto, il cervello non è danneggiato ma costruito in modo diverso e sperimenta, con l'esperienza di lettura, il suo anomalo funzionamento. Questa consapevolezza porta il soggetto a ricercare e sviluppare strategie di compensazione che gli consentano di correggere le errate configurazioni prodotte dai suoi circuiti neurali.⁷⁵

1.7.2. Origine neurobiologica della dislessia evolutiva.

Per la dislessia evolutiva, l'origine neurobiologica era già sospettata oltre un secolo fa. Nel lontano 1891, il neurologo francese Dejerine⁷⁶ suggerì che le difficoltà di lettura definite da Hinshelwood come "cecità per la lettura", fossero riferibili a lesioni anatomiche presenti nella regione posteriore sinistra del cervello che svolge un ruolo critico per la lettura.

Le basi neurobiologiche della dislessia evolutiva sono oggi universalmente riconosciute e confermate da ricerche scientifiche.

Una decisiva svolta nella conoscenza delle basi patogeniche della dislessia è arrivata con l'avvento delle neuro immagini, in particolare le neuro immagini dinamiche come la PET (tomografia ad emissione di positroni) e la Rmf (Risonanza magnetica funzionale). Questi strumenti sono in grado di mostrare le variazioni di attivazione delle aree cerebrali in conseguenza di determinati compiti e quindi consentono di evidenziare le

⁷⁴ Berlucchi G., *Una ipotesi neurofisiologica sulle asimmetrie funzionali degli emisferi cerebrali dell'uomo*, in «Neuropsicologia sperimentale», a c. di Umiltà C.A., Franco Angeli, Milano, pp. 95-133, 1982.

⁷⁵ Berlucchi G., *Some effects of cortical and callosal damage on conscious and unconscious processing of visual information and other sensory inputs*, in «Progress in Brain Research» n.144, pp. 79-93, 2004.

⁷⁶ Dejerine J., *Sur un cas de cécité verbale avec agraphie, suivie d'autopsie*, C.R. Société du Biologie, 43, 197-201, 1891.

differenze di funzionamento di zone della corteccia del cervello dei dislessici.

Già nel 1979, ancora prima dell'avvento di questi strumenti, il neurologo americano Albert Galaburda⁷⁷ della Harvard Medical School, aveva scoperto, attraverso l'esame autoptico condotto sui cervelli di soggetti che in vita avevano avuto problemi nella lettura, l'esistenza di piccole alterazioni delle aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione del linguaggio. Galaburda ha descritto alcune piccole esfoliazioni del tessuto e successivamente ha dimostrato come queste minuscole variazioni del substrato neuronale potessero essere considerate responsabili di deficit funzionali come la dislessia.

Gli studi di risonanza magnetica funzionale e di microbiologia hanno ulteriormente precisato la natura di queste piccole alterazioni che determinano sottili ma significative modificazioni dell'attività delle cellule neuronali di alcune aree cerebrali e finiscono per influenzare in modo determinante funzioni complesse e delicate come il linguaggio, la lettura e la scrittura.

Le ricerche di genetica molecolare hanno apportato ulteriori elementi per definire la natura di queste piccole alterazioni, che in realtà non sono di origine lesionale ma espressione di caratteristiche genetiche particolari. Studi sui gemelli e su popolazioni affette dal disturbo avevano già indicato l'origine genetica dello stesso.⁷⁸

Prima dell'avvento delle tecniche di neuroimmagine le ipotesi sulla natura della dislessia erano basate sull'osservazione della presenza più o meno ricorrente di elementi come l'impaccio motorio o il mancinoismo, oppure sulla mancata comparsa di alcune fasi di transizione evolutiva come la marcia quadrupedica nella vita dei soggetti.⁷⁹ Queste

⁷⁷ Galaburda A.M., Jenner A.R., Rosen G.D., *Neuronal asymmetries in primary visual cortex of dyslexic and nondyslexic brains*, in «Annals of Neurology», n.46, pp.189-196, 1999.

⁷⁸ Bishop D.V.M., Adams C., *A prospective study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation*, in «Journal of Children Psychology and Psychiatry», 31, 7 pp. 1027-1050, 1990.

⁷⁹ Doman G., *Che cosa fare per il vostro bambino cerebroleso*, Armando Editore, Roma, 2000.

Doman G., *Leggere a tre anni*, Armando Editore, Roma, 2000.

Doman G., *Come moltiplicare l'intelligenza del vostro bambino*, Armando Editore, Roma, 1987.

Delacato C.H., *Quando è difficile imparare a leggere*, Armando, Roma, 1999.

Pirro U., *Mio figlio non sa leggere*, Rizzoli, Milano, 1984.

Melton D., *Todd, storia di un padre*, Armando Editore, Roma, 1980.

Doman G., *Come moltiplicare l'intelligenza del vostro bambino*, Armando Editore, Roma, 1987.

Scotson L., *Storia coraggiosa di Doran*, Rusconi, Milano, 1987.

osservazioni avevano originato ipotesi su un legame causale tra sviluppo della coordinazione motoria o definizione della specializzazione emisferica e dislessia evolutiva, ipotesi che hanno a lungo influenzato l'approccio riabilitativo e che anche oggi, nonostante non vi siano mai state dimostrazioni chiare a sostegno, mantengono una loro diffusione.

Devo dire che nella mia esperienza lavorativa e familiare ho per lungo tempo attuato metodiche riabilitative in tal senso. Madre di un bambino divenuto cerebroleso in seguito a gravissima sofferenza neonatale, non trovando allora (nel 1987), in Italia, alcuna risposta alle mie domande e alla mia voglia di fare qualcosa di costruttivo per mio figlio, mi rivolsi agli Institutes for the Achievement of the Human Potential di Philadelphia, USA, fondati da Glenn Doman. Dopo aver seguito un corso di formazione, mio marito ed io fummo ammessi ad imparare e praticare con nostro figlio un programma intensivo che aveva come obiettivo la crescita intellettuale, motoria e fisiologica del bambino. Abbiamo attuato per ben tredici anni tale metodo ottenendo risultati insperati. Basato sulla riorganizzazione neurologica delle cellule non lese che devono costruire tra loro circuiti alternativi alle lesioni, il metodo prevedeva anche un notevole dispendio di energie nelle attività neuro-motorie di striscio, carponi e rafforzamento della dominanza emisferica, oltre a un elevato livello di stimolazioni intellettive. Entrambi i miei figli hanno imparato a leggere, col metodo Doman o globale, prima dei tre anni.

Questa esperienza personale ha plasmato, è indubbio, anche la mia attività lavorativa, portandomi a trovare sempre soluzioni anche ai problemi più gravi, a non lasciare mai niente per intentato e a fornire ad ogni bambino il massimo possibile in termini di stimolazioni intellettive e sensoriali. Spinta dalle richieste fatte dalle famiglie, ho scelto non a caso di fare per diciotto anni l'insegnante di sostegno e di lottare con energia per un'inclusione vera di tutti i bambini che mi sono stati affidati. Nella mia esperienza di insegnante di scuola dell'infanzia, di scuola primaria e di sostegno ho sempre curato particolarmente la lateralizzazione, la coordinazione motoria globale e fine delle mani, avendo notato come queste, spesso, possano rappresentare degli autentici segnali d'allarme di problemi di apprendimento. Non ultimo, ho sempre dato grande

importanza al movimento dei bambini come fonte di gratificazione, opportunità di relazione con gli altri, scoperta di sé stessi e del mondo circostante in ambienti angusti e non rispettosi della naturale vivacità infantile come sono purtroppo, troppo spesso, le nostre scuole.

Mentre oggi nella comunità scientifica c'è ormai accordo sulla natura neurobiologica della dislessia evolutiva e sulla sua trasmissione genetica,⁸⁰ non vi è altrettanto accordo su quali siano le funzioni responsabili del disturbo di lettura.

1.7.3. Le funzioni responsabili del disturbo di lettura.

Due sono le ipotesi principali: un deficit del sistema fonologico, e dunque un'alterazione delle aree che processano il linguaggio verbale, e un deficit del sistema di elaborazione visiva.⁸¹ In questo secondo caso si ritiene che le difficoltà possano essere imputate ad un difetto del sistema magnocellulare, che ha il compito di elaborare le informazioni in movimento, come sono le lettere che scorrono sotto la scansione dei movimenti oculari e vengono fissate per un tempo brevissimo. Il disturbo, in alcuni casi, potrebbe essere determinato da entrambi i meccanismi, fonologico e visivo.

Alcuni autori, come l'olandese Bakker, della Free University di Amsterdam, puntano la loro attenzione sul funzionamento degli emisferi cerebrali. Secondo Bakker, nelle prime fasi di apprendimento della lettura, è chiamato in causa soprattutto l'emisfero cerebrale destro, mentre nelle fasi più avanzate il processo di lettura è affidato prevalentemente all'emisfero sinistro. Per imparare a leggere correntemente bisognerebbe imparare a "spostare" le abilità di lettura dall'uno all'altro emisfero, in un determinato periodo dell'apprendimento. I bambini dislessici incontrerebbero difficoltà proprio in questo "spostamento": alcuni continuano ad impiegare l'emisfero destro per leggere, rimanendo quindi

⁸⁰ Interessante lo studio condotto da un gruppo di ricercatori dell'IRCCS "Eugenio Medea - La Nostra Famiglia" di Bosisio Parini (Lecco) e della facoltà di Psicologia dell'Università Vita-Salute San Raffaele di Milano, guidati dalla Dr.ssa Cecilia Marino dell'IRCCS Medea, che ha confermato, studiando 121 famiglie di bambini italiani con dislessia, l'origine genetica della malattia e la sua trasmissione attraverso il cromosoma 15. Vedere, in proposito: Marino C. e altri, *A locus on 15q15-15qter influences dyslexia: further support from a transmission /disequilibrium study in an Italian-speaking population*, in «Journal of Medical Genetics», n. 42, pp.42-46, 2004.

⁸¹ Sartori G., *La lettura. Processi normali e dislessia*, il Mulino, Bologna, 1984.

alla fase della lettura lenta e frammentaria (dislessia di tipo P); altri attivano l'emisfero sinistro troppo presto, o addirittura fin dall'inizio, leggendo velocemente ma in modo inaccurato e facendo molti errori (dislessia di tipo L). Non tutti i dislessici rientrano però in questa classificazione: in un 30-40% dei casi la dislessia è di tipo misto (dislessia di tipo M). Nei diversi i tipi di dislessia, Bakker propone una serie di stimolazioni di tipo visivo che agiscono sugli emisferi e vengono trasmesse soprattutto attraverso lo schermo del computer.⁸²

Altri autori, come Geiger, del Massachusetts Institute of Technology, USA, e Lettvin, hanno riscontrato che i dislessici riescono ad identificare le lettere presentate nella parte periferica del loro campo visivo meglio dei normolettori. Ciò indicherebbe una difficoltà da parte dei dislessici nell'inibire le informazioni provenienti dal campo visivo periferico, informazioni che disturberebbero il processo di lettura, svolto invece nel campo visivo centrale.⁸³ Per eliminare concretamente i fastidi derivanti dalla percezione di lettere e parole rientranti nel campo periferico di lettura, viene consigliato l'uso di un'apposita "mascherina", ossia di un cartoncino su cui è stata ritagliata un'apertura dell'altezza di ogni rigo, da far scorrere lungo la pagina e permettere, così la lettura di un solo rigo alla volta. Ne parleremo dettagliatamente più avanti, nella parte della tesi dedicata ai metodi e alle pratiche di educazione linguistica.

Queste osservazioni hanno portato alla creazione di metodi di trattamento noti come metodo Bakker e metodo Geiger-Lettvin, attualmente ampiamente utilizzati ed i cui risultati sono oggetto costante di studio.⁸⁴

⁸² Bakker D., Wilsher C., Debruyne H., *Developmental Dyslexia and Learning Disorders: Diagnosis and Treatment*, S.Karger Pub, London, 1987.

⁸³ Geiger G., Lettvin J.Y., *How dyslexics see and learn to read well*, in *Reading and dyslexia: visual and attentional processes*, Everatt J (Ed.), Routledge, London and New York, pp. 64-90, 1999.

Facoetti A., Lorusso M.L., Paganoni P., Cattaneo C., Galli R., Mascetti G.G., *The time course of attentional focusing in dyslexic and normally reading children* in «Brain Cognition», vol. 53, pp. 181-184, 2003a.

Facoetti A., Lorusso M.L., Paganoni P., Cattaneo C., Galli R., Umiltà C., Mascetti G.G., *Auditory and visual automatic attention deficits in developmental dyslexia* in «Cognitive Brain Res», vol.16, pp. 185-191, 2003b.

⁸⁴ Presso l'IRCCS "Eugenio Medea - La nostra famiglia" di Bosisio Parini (Lecco) ma con quattro sedi in Italia, è stato recentemente condotto uno studio per confrontare l'efficacia dei diversi metodi riabilitativi. Lo studio ha coinvolto 150 bambini dislessici, suddivisi in tre gruppi, ciascuno dei quali è stato sottoposto per 4 mesi a un trattamento diverso: logopedia tradizionale, metodo Bakker e metodo Geiger-Lettvin. Per tutti e tre i gruppi sono stati constatati dei miglioramenti, meno significativi per il trattamento logopedico (a sfavore del quale ha però giocato la relativa brevità del periodo considerato). Il metodo Bakker ha consentito di ottenere miglioramenti notevoli soprattutto per quanto

A partire dall'anno 2000, in Italia, diversi gruppi di ricerca hanno condotto studi sull' efficacia di trattamenti per la dislessia, quindi, dopo oltre un decennio, è possibile fare, anche da noi, una sintesi di quanto emerso da questi contributi.⁸⁵

Oltre alle misure di efficacia, vale a dire dei cambiamenti delle prestazioni di lettura osservati dopo il trattamento, sono state rilevate anche misure di efficienza, ricavate dal calcolo del cambiamento osservato rispetto al numero di ore medio del trattamento ricevuto.

I tipi di trattamento individuati sono:

- *trattamento lessicale e sublessicale*.⁸⁶

L'obiettivo di questi trattamenti è lo sviluppo della corretta e veloce associazione tra parole (lessicale) o sillabe (sub lessicale) con le loro corrispondenze fonologiche, tramite esposizione tachistoscopica o varie facilitazioni percettive.

Si è individuata poi una serie di trattamenti classificati

- di tipo *neuropsicologico*

perché gli autori enfatizzavano l'importanza di potenziare anche abilità cognitive diverse dalla lettura, quali la memoria verbale, l'attenzione visiva, ecc.⁸⁷

Sotto l'etichetta

- *balance*

riguarda la correttezza e la rapidità di lettura. Con il metodo Geiger-Lettvin sono migliorati nettamente gli indici di correttezza.

⁸⁵ Tressoldi P., Vio C., *Studi italiani sul trattamento della dislessia evolutiva: una sintesi quantitativa*, in *Dislessia*, vol.8, n.2, pp. 163-172, maggio 2011.

⁸⁶ Tressoldi P. E. , Iozzino R. , Vio C. , *Ulteriori evidenze sull'efficacia dell'automatizzazione del riconoscimento sublessicale per il trattamento della dislessia evolutiva*, in *"Psicologia Clinica dello Sviluppo"*, n. 11, pp. 27-37. 2007.

⁸⁷ Benso F. , *Sistema Attentivo Esecutivo: osservazioni critiche e sviluppo*, in Sabbadini L., *Disturbi Specifici del Linguaggio, Disprassie e Funzioni Esecutive*, Springer Verlag Italia, pp 43-86, 2013.

Benso F., Clavarezza V., Caria A., Chiorri C., *Validazione di un modello multicomponentiale della lettura. Teorie utili alla prevenzione, allo screening e all'intervento nella dislessia evolutiva*. *Dislessia 1*, pp. 39 -65. Erickson , Trento, 2013.

D'Ambrosio M. Benso F. , *Concentrazione o distrazione ? Strategie di gestione dell'attenzione per la regolazione della fluidità verbale*, in *«I Care»*, anno 37, n. 3 pp.103 –110, 2012.

Ghezzi A, Benso F, Bejor M, Chiappelli M., *Theory Of Mind, Executive Functions and Laterality: An Evolutionary and Neuropsychiatric Perspective*, in *«Quaderni Italiani di Psichiatria»*, n. 29, 3, pp. 89-94, 2010.

Benso F., Pregliasco R. e Marinelli M., *Implicazione dell'attenzione spaziale, del controllo del fuocoattentivo e delle abilità oculomotorie nella lettura delle Non Parole*, *Dislessia 3*, pp. 341 –353, Erickson ,Trento, 2009.

Mogentale C , Chiesa C., *Esperienza di un trattamento combinato neuropsicologico-sublessicale per la dislessia evolutiva*, in *«Dislessia»*, vol.6, n.2, pp.239-267, maggio 2009.

sono stati raggruppati i trattamenti condotti secondo la procedura suggerita da Lorusso e Cattaneo.⁸⁸ Essa prevede esercitazioni e presentazioni distinte del materiale da leggere, diverse a seconda del tipo di dislessia dei partecipanti, classificati secondo procedure proprie, di tipo percettivo, linguistico o misto.

Infine, sono state individuate altre due categorie:

- trattamenti *misti*,

quando le esercitazioni erano incentrate su aspetti fonologici, lessicali e sublessicali⁸⁹ e

- trattamenti *generici*,

quando invece comprendevano esercitazioni non riconducibili a modelli teorici conosciuti.

Secondo questa classificazione si sono individuati 21 esiti di trattamento di tipo sublessicale, 5 di tipo balance, 5 di tipo neuropsicologico, 4 di tipo lessicale, 3 di tipo misto e 3 di tipo generico, come detto non riconducibili ad alcun modello teorico di riferimento.

Per ogni studio è stata calcolata la differenza nelle misure di velocità, espressa in sillabe al secondo, di lettura di brani, liste di parole e di non parole tra l'inizio e la fine del trattamento dei diversi gruppi. Non sono stati analizzati dati relativi alla correttezza, perché solo per pochi studi era possibile estrarre le informazioni sufficienti per calcolarne i cambiamenti. Per fortuna, come segnalato da diversi autori, la correttezza non è un problema difficile da recuperare nella lingua italiana, mentre lo è la velocità, il cui valore calcolato come sopra indicato, esprime il grado di automatizzazione del processo di lettura.

I risultati ottenuti portano ad evidenziare la maggiore efficacia dei trattamenti sublessicali e neuropsicologici. I primi perché permettono una maggiore generalizzazione di quanto appreso, i secondi perché

⁸⁸ Lorusso M.L., Cattaneo, C., *Stimolazione emisfero-specifica secondo il metodo Bakker per il trattamento della*

dislessia evolutiva: risultati e follow-up, in «Saggi», n.23, pp. 41-52, 2007.

⁸⁹ Riccardi Ripamonti I., (in collaborazione con R. Truzoli e T. Salvatico), *Analisi di efficacia dell'approccio fonologico-lessicale nel trattamento delle difficoltà di letto-scrittura*, in « Dislessia – Strumenti applicativi », vol. 1, n. 3, Erickson, Trento, pp. 309 – 338, ottobre 2004.

Riccardi Ripamonti I., (in collaborazione con B. Cividati, R. Truzoli, V. Russo), *Valutazione dell'efficacia del trattamento fonologico-lessicale per le difficoltà di letto-scrittura: follow-up a 6-18-30 mesi*, in «Dislessia», maggio 2008.

probabilmente potenziano abilità cognitive trasversali alla lettura stessa di brani, parole e non parole.

Dalle misure di efficienza si evidenzia però che questi risultati sono ottenuti con tempi più rapidi dai trattamenti sublessicali, quasi la metà rispetto a quelli neuropsicologici.

Benché occorrano tempi di osservazione e sperimentazione più lunghi, per giungere a conclusioni definitive, è possibile ricavare da queste ricerche condotte in varie parti del mondo un'indicazione ottimistica: la dislessia può essere oggi affrontata con armi efficaci, che consentono di ridurre notevolmente le difficoltà del bambino e, in un discreto numero di casi, permettono di superare quasi del tutto il problema.

1.8. I disturbi specifici della compitazione: disortografia e disgrafia

La principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e rilevante compromissione dello sviluppo delle capacità di compitazione (o spelling), in assenza di una storia di disturbo specifico della lettura e non solamente spiegata da una ridotta età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. Sono interessate sia l'abilità di compitare oralmente che quella di trascrivere correttamente le parole. L'esame del processo di scrittura richiede la valutazione sia delle componenti disortografiche che disgrafiche. Per la diagnosi di disortografia, connessa con disturbi dell'area linguistica, vale la regola di una quantità di errori ortografici che colloca la prestazione del bambino a due o più deviazioni standard sotto la media dei compagni di classe. La disortografia sembra essere collegata con deficit nelle aree di consapevolezza fonologica, attentiva e mnemonica.⁹⁰

Nella recente letteratura sull'acquisizione del linguaggio scritto è stato accertato che le capacità metafonologiche sono le chiavi di accesso all'acquisizione del codice alfabetico e delle operazioni di conversione fonema-grafema e si legano strettamente alla memoria verbale.⁹¹ Una carenza in quest'area rende difficile il segmentare e riprodurre correttamente, sia verbalmente che per iscritto, la successione di fonemi-grafemi a formare sillabe e parole.⁹²

La disgrafia sembra essere conseguente a disturbi di esecuzione motoria di ordine disprassico quando non fa parte di un quadro spastico o atassico o extrapiramidale.

⁹⁰ Mann V.A., Liberman I.Y. e Shankeinweiler D., *Childrens' memory and word strings in relation to reading ability*, in «Memory and cognition», vo.8, pp.329-335, 1980.

Shepherd M.J., Urly J.K., *Phonological awareness training: case studies of children at risk for dyslexia*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association in Atlanta, 1993.

Rack J.P., *Orthographic and phonetic coding in developmental dyslexia*, in «British Journal of Psychology», vol.76, pp.325-340, 1985.

Bradley L., Bryant P., *Categorising sound and learning to read: a casual connection*, in «Nature», vol. 301, pp.419-421, 1983.

⁹¹ Cohen-Mimran R., Sapir S., *Deficits in working memory in young adults with reading disabilities*, in «Journal of communication disorders», vol.40, pp.18-183, 2007.

Smith-Spark J.H., Fish J.E., *Working memory functioning in developmental dyslexia*, in «Memory», vol. 15, pp.34-56, 2007.

⁹² Cornoldi C., Augello L. e Tressoldi P.E., *Disortografia evolutiva*, nel «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», vol.19, 1999.

Ferraboschi L. e Meini N., *Produzione del testo scritto*, Erickson, Trento, 1992.

Martini A., *Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta*, Del Cerro, Pisa, 1998.

Essa si manifesta come difficoltà a riprodurre sia segni alfabetici che numerici e riguarda, quindi, esclusivamente il grafismo e non le regole ortografiche e sintattiche, sebbene influisca negativamente anche su tali acquisizioni per la frequente impossibilità di rileggere il testo scritto e procedere all'autocorrezione.

Il bambino disgrafico scrive con fatica e in modo irregolare, la scrittura non rispetta i margini ed ha spesso un'andatura oscillante, l'impugnatura della penna è sovente scorretta e anche la postura del corpo è inadeguata. Il bambino fatica anche a ricopiare semplici figure geometriche, a riprodurre oggetti. Il ricopiare dalla lavagna risulta essere un'azione estremamente complessa poiché il bambino deve portare avanti più compiti contemporaneamente: distinguere la parola scritta dallo sfondo, spostare lo sguardo dalla lavagna al foglio, riprodurre i grafemi, ritornare a fissare lo sguardo sulla lavagna a ricercare il punto da ricopiare cui era arrivato e, di nuovo, ritornare sulla pagina a riprodurlo. Anche il disegno spontaneo è, di solito, poco elaborato e inadeguato all'età.⁹³

Molti studi hanno rilevato come le difficoltà di focalizzazione dell'attenzione, si associno deficit di orientamento attentivo, visuo-percettivo e motorio-prassico che rendono difficoltosa la riproduzione grafica.⁹⁴

⁹³ Pratelli M., *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafico-motorie*, Erickson, Trento, 1995.

⁹⁴ Facoetti A., Pagani P., Lorusso M.L., *The spatial distribution of visual attention in developmental dyslexia*, in «Experimental Brain research», vol.132, pp.531-538, 2000.
Facoetti A., Turatto M., *Asymmetrical visual fields distribution of visual attention in dyslexic children: a neuropsychological study*, in «Neuroscience letters», vol.290, pp.216,228, 2000.
Facoetti A., Molteni M., *The gradient of visual attention in developmental dyslexia*, in «Neuropsychologia», vol.39, pp.352-357, 2001.
Facoetti A., *Disturbi dell'attenzione visiva spaziale nella dislessia evolutiva: il ruolo del lobo parietale destro*, in «Giornale Italiano di psicologia», vol.2, pp.399-404, 2001.

1.9. Il disturbo specifico delle abilità aritmetiche: la discalculia

Il deficit riguarda la padronanza delle abilità di calcolo fondamentali come addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione. I sintomi riguardano: l'incapacità di comprendere i concetti base delle operazioni, l'incomprensione dei segni e dei termini matematici, il mancato riconoscimento dei simboli numerici, l'incapacità ad apprendere le "tabelline", la scorretta organizzazione spaziale e allineamento dei calcoli.

La diagnosi di discalculia non può essere formulata prima della terza classe della scuola primaria, anche se già nel corso del primo biennio possono essere rilevate discrepanze fra le capacità cognitive globali e l'apprendimento del calcolo numerico (numerazione bidirezionale, transcodifica, calcolo mentale, immagazzinamento dei fatti aritmetici, calcolo scritto). La valutazione si riferisce alla correttezza e alla rapidità d'esecuzione. L'efficienza nel problem solving matematico non concorre alla diagnosi di discalculia evolutiva, ma appare correlato al livello delle competenze cognitive o al livello di competenza linguistica.⁹⁵

Per la discalculia sono individuati diversi tipi di disabilità che riguardano: la processazione dei numeri, cioè il riconoscimento dei simboli numerici, la capacità di riprodurli graficamente e organizzarli nello spazio; il sistema del calcolo con l'utilizzazione di procedure per eseguire le operazioni matematiche; la risoluzione dei problemi aritmetici che comporti l'analisi dei dati e l'organizzazione del piano di lavoro.⁹⁶

⁹⁵ Cornoldi C. e altri, *Matematica e meta cognizione*, Erickson, Trento, 1995.

Zardini G., Sarti D. e Arcolini I., *Disturbi evolutivi del calcolo*, in «Giornale di Neuropsicologia dell'Età Evolutiva», vo.19, 1999.

⁹⁶ Ianes D., Lucangeli D., Mammarella I.C., *Facciamo il punto su...la discalculia e altre difficoltà in matematica*, Erickson, Trento, 2010.

CAPITOLO II:

SCUOLA E DSA

“Ormai lo hanno capito tutti che sono dislessico, che ci devo fare? La mamma mi ha portato da una psicologa che dopo qualche test mi ha detto che ero dislessico e mi ha spiegato che non dovevo vergognarmi di non riuscire a leggere bene come gli altri, io avevo solo bisogno di più tempo e di aiutarmi con il computer. Anche le odiose tabelline che non riuscivo mai a far rimanere in testa, era inutile tentare ancora di studiarle, era meglio che imparassi ad usare la calcolatrice. Se poi non riuscivo a scrivere rapidamente come facevano i miei compagni, poco male, potevo registrare quello di cui avevo bisogno con un piccolo registratore portatile. All'inizio, mi sembrava di sognare, quante novità! Poi una logopedista (...), i maestri, i compagni mi hanno aiutato e ho imparato ad usare questi nuovi strumenti.”⁹⁷

“Faccio la seconda media e sono stressato. Non mi piace la prof di matematica e scienze: mi ha fatto scrivere alla lavagna che sono un asino e mi sono sentito malissimo: tutti i miei compagni dietro ridevano. Vorrei i professori molto simpatici e severi quando ce n'è bisogno, che non mi dicano somaro, che mi aiutino, insomma.”
(Marco, 13 anni)⁹⁸

“A scuola avevo difficoltà nel fare lo spelling delle parole; ancora oggi non posso dire se una parola ha la doppia o no. Questo mi tormentò molto. C'era un insegnante con il quale avevo dei problemi. Il mio compito venne escluso dall'esame finale perché l'insegnante mi ritenne responsabile dei miei errori di ortografia; ero convinto che fare questi errori fosse una cosa deprecabile. Mi piaceva leggere, la leggevo lentamente; nonostante ciò conosco molto bene la letteratura riguardante i reni e il cuore artificiale. Purtroppo all'epoca la dislessia veniva punita, perché era completamente sconosciuta, ma ho imparato a convivere con essa. Mi piace avere un segretario che può scrivere al posto mio, cosa difficile da trovare.”

(Willem J.Kolff, inventore della tecnica della dialisi, dislessico)⁹⁹

“La dislessia può essere definita un handicap invisibile: handicap perché è causa di disabilità (anche se la dislessia non è una malattia), invisibile perché non c'è alcun segno esterno (fisico) che determini la dislessia di una persona. Inoltre non ci sono marcatori biologici che la evidenziano: i dislessici non hanno tratti somatici che li caratterizzano. Non solo, ma la dislessia non si esprime al di fuori del contesto scolastico, è come se fuori della scuola perdesse la sua identità.”

(Giacomo Stella, uno dei maggiori esperti della dislessia in Italia, presidente dell'AID nazionale)¹⁰⁰

“Per me la questione fu molto problematica, quando saltò fuori “il fatto”: in classe mi relegarono in un angolo, anche perché ai miei tempi, quando frequentai le elementari, il concetto di dislessia non veniva preso in considerazione: mi dissero che ero un povero ignorante, che non capivo niente. (...) Una cosa importante che devo dire è che mentre gli altri miei compagni di classe erano già a buon punto, io per poter raggiungere il loro livello, e per arrivare dove sono adesso, ho dovuto correre due volte più forte di loro, senza comunque superare del tutto i miei problemi. Mi hanno aiutato molto la mia volontà e la mia caparbia.”

(Stefano, 19 anni)¹⁰¹

⁹⁷ AID, *Il mago delle formiche giganti. La dislessia a scuola: tutti uguali, tutti diversi*, Libri Liberi, Firenze, pp.60-61, 2002.

⁹⁸ Stella G., *Storie di dislessia*, Libri Liberi, Firenze, pp.79-80, 2007.

⁹⁹ Greci R., *Le aquile sono nate per volare. Il genio creativo nei bambini dislessici*, La meridiana, Molfetta, p.38, 2004.

¹⁰⁰ Stella G., *Curare la dislessia. Come Tom Cruise*, Intervista di Ghezzi M. in «Ok, la salute prima di tutto», 2005

2.1. La scuola dell'autonomia e le Indicazioni Nazionali

Dopo un lungo iter parlamentare, il 15 marzo 1997 è stata approvata la Legge n.59 sull'autonomia scolastica.¹⁰²

L'art.21, comma 1 cita:«Le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della Pubblica Amministrazione (...) fermo restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio, nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione (...) della personalità giuridica».

Per la prima volta nel nostro paese gli istituti scolastici divengono titolari di “personalità giuridica”, che implica una maggiore acquisizione di competenze e responsabilità per tutto il personale scolastico, in adeguamento alle esigenze di decentramento, diversificazione e integrazione oltre che di valorizzazione dei singoli contesti sociali.

Il decreto del presidente della repubblica dell'8 marzo 1999, n.275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21 della Legge 15 marzo 1997 n.59, afferma che l'autonomia ha come fine il garantire agli alunni il successo formativo e invita ogni istituto a creare un Piano dell'Offerta Formativa (POF) che riunisca in sé le peculiarità del progetto educativo dell'istituto stesso e le strategie per la sua realizzazione, in equilibrio tra esigenze tutelate a livello nazionale e la domanda di formazione emergente da un contesto ben più individuato e caratterizzante come quello locale.¹⁰³

Ogni POF rappresenta il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale di ogni istituzione, ne esprime gli obiettivi formativi, coerentemente con gli indirizzi di studio attivati, riflette le esigenze del contesto sociale, culturale ed economico del territorio e, soprattutto, ha una forte ricaduta sulla formazione degli alunni.¹⁰⁴

¹⁰¹ Stella G., *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, Libri Liberi, Firenze, 2007.

¹⁰² Legge 15 marzo 1997, n.59, “*Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni e agli enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*”, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n.63 del 17 marzo 1997. Essa fa parte dell'intero pacchetto della Riforma Bassanini.

¹⁰³ Cerini G., Cristianini D., *A scuola di autonomia. Dal PEI al POF*, Tecnodid, Napoli, 1999.

¹⁰⁴ Summa I., *Autonomia: aspetti giuridici, organizzativi, educativi*, Tecnodid, Napoli, 2011.

Il decreto 275/99 ha come scopo il diffondere la cultura dell'autonomia e della progettualità e lo spronare le istituzioni scolastiche a diventare "soggetti protagonisti", interessati a migliorare gli esiti del processo d'insegnamento mediante la ricerca, l'introduzione delle nuove metodologie didattiche e l'uso delle nuove tecnologie. Fine ultimo e primario è favorire la crescita culturale e formativa dell'alunno riconoscendone e valorizzandone l'unicità. Nella prospettiva del pieno sviluppo della persona, le scuole sono chiamate ad individuare e a precisare, nel Piano dell'offerta formativa, gli obiettivi che riguardino i diversi aspetti della formazione umana: motori, affettivi, emotivi, sociali, morali, religiosi, linguistici, ecc. Si parla di una scuola formativa nel senso più ampio del termine, capace, cioè di formare individui pensanti, esseri civili capaci di impegnarsi costruttivamente nella realtà sociale.¹⁰⁵

Nei processi formativi della scuola dell'autonomia la centralità è assegnata ad ogni singolo alunno: ciò implica un'organizzazione educativa e didattica completamente diversa da quella attuata nel passato, caratterizzata da attività collettive cui venivano aggiunti percorsi didattici individualizzati ma solo per gli alunni disabili o svantaggiati. La personalizzazione comporta un'organizzazione educativa e didattica individualizzata per tutti gli alunni perché ognuno ha diritto ad essere riconosciuto nella sua identità e dignità personale.¹⁰⁶

Si tratta di un cambiamento radicale di prospettiva, non solo sul piano dell'efficienza e della qualità, ma anche dei valori poiché, finalmente, si riconoscono i diritti degli alunni ad essere sempre e in ogni modo considerati e trattati come persone.

L'impegno richiesto agli operatori della scuola è quello di individuare gli obiettivi formativi generali e quelli personalizzati, articolando i percorsi formativi in attività collettive e individualizzate o in piccoli gruppi, svolte utilizzando gli strumenti didattici più adeguati, siano essi materiali concreti, comuni e strutturati, che tecnologie multimediali.

Il curriculum dell'autonomia è progettato in funzione di esiti attesi (*sapere, saper essere, saper fare*) per soddisfare i bisogni degli studenti e

¹⁰⁵ Tenuta U., *Individualizzazione, autonomia e flessibilità dell'azione educativa e didattica*, La Scuola, Brescia, 1998.

¹⁰⁶ AA.VV., *PuntoEdu: un modello di apprendimento*, Quaderni degli Annali dell'istruzione, Le Monnier, Firenze, 2005.

fornire loro gli strumenti necessari per la loro formazione di uomini e di cittadini.

La scuola dell'autonomia, necessariamente, è la scuola della progettazione, nella quale la flessibilità diventa la dimensione costitutiva. Non esistono più programmi nazionali che orientino l'azione educativa e didattica ma Indicazioni nazionali¹⁰⁷ che, ribadendo ancora una volta la centralità della persona, l'autonomia funzionale delle scuole e la libertà d'insegnamento, chiamano le scuole ad elaborare il proprio curriculum e stabiliscono le norme generali per tutte le istituzioni scolastiche.

Tali norme comprendono: la fissazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli studenti; le discipline di insegnamento e gli orari obbligatori; gli standard relativi alla qualità del servizio; i sistemi di valutazione e controllo del servizio stesso.

Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea¹⁰⁸ che sono:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare ad imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l'Italia ha partecipato attivamente. L'impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti

¹⁰⁷ AA.VV., *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica istruzione, Le Monnier, Firenze, 2012.

AA.VV., *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola secondaria primo grado*, Annali della Pubblica Istruzione, le Monnier, Firenze, 2014.

¹⁰⁸ Raccomandazione del 18 dicembre 2006.

all'Unione europea l'adozione di ordinamenti e curricula scolastici conformi ad uno stesso modello. Al contrario, la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e metodi di insegnamento, così come le differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze.

Come dire: la ricchezza della varietà, della diversità.

Il processo di apprendimento non si esaurisce col primo e nemmeno col ciclo secondario d'istruzione, ma prosegue, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita.

Nelle nuove Indicazioni nazionali viene definito un profilo dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione composto da traguardi che si ispirano direttamente alle otto competenze chiave europee applicandole alla realtà scolastica italiana. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano. Si riporta qui la sintesi.¹⁰⁹

Dopo aver frequentato la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, grazie anche alle specifiche sollecitazioni educative recepite lungo tutto il percorso scolastico, i ragazzi sono posti nella condizione di:

- riconoscere e gestire i diversi aspetti della propria esperienza motoria, emotiva e razionale, nella consapevolezza, proporzionata all'età, della loro interdipendenza e integrazione nell'unità della conoscenza razionale che ne costituisce il fondamento;
- abituarsi a riflettere con spirito critico sia sulle affermazioni in genere, sia sulle considerazioni necessarie per prendere una decisione;
- distinguere, nell'affrontare in modo logico i vari argomenti, il diverso grado di complessità che li caratterizza, quale, ad esempio, può presentarsi nel discorrere quotidiano rispetto al trattare temi di natura letteraria, o di valenza tecnica, o di problematica religiosa, avvertendo perciò la necessità di un accostamento linguistico e di pensiero diversi, senza per altro perdere mai l'aggancio con il senso della realtà e del mondo personale, sociale e naturale circostanti;

¹⁰⁹ Tutti i documenti relativi alle Indicazioni nazionali sono visibili e scaricabili anche dal sito del MIUR più volte citato.

- concepire liberamente progetti di vario ordine – dall'esistenziale al tecnico - che li riguardino e tentare di attuarli, nei limiti del possibile, nella consapevolezza gradualmente acquisita dello scarto inevitabile tra concezione ed attuazione, tra risultati sperati ed ottenuti;

- avere gli strumenti di giudizio proporzionalmente sufficienti per valutare se stessi, le proprie azioni, i fatti e i comportamenti individuali, umani e sociali degli altri alla luce di parametri derivati dai grandi valori spirituali che ispirano la Convivenza civile;

- avvertire interiormente, sulla base della coscienza personale, la differenza tra il bene e il male ed essere in grado, perciò, di orientarsi nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili;

- essere disponibili al rapporto di collaborazione con gli altri, per contribuire con il proprio apporto personale alla realizzazione di una società migliore;

- avere consapevolezza, sia pure adeguata all'età, delle proprie inclinazioni naturali, attitudini, capacità e riuscire, sulla base di esse, a immaginare e progettare il proprio futuro, predisponendosi a gettarne le basi con appropriate assunzioni di responsabilità;

- porsi le grandi domande sul mondo, sulle cose, su di sé e sugli altri, sul destino di ogni realtà, nel tentativo di trovare un senso che dia loro unità e giustificazione, consapevoli tuttavia dei propri limiti di fronte alla complessità dei problemi sollevati.

Dopo aver definito il profilo dello studente, le Indicazioni introducono le discipline, che hanno come obiettivo il raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, collocati al termine della scuola d'infanzia, della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado. I traguardi rappresentano dei riferimenti fondamentali per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere. Nella scuola del primo ciclo costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli.

Le Indicazioni definiscono anche, per ogni disciplina, una serie di obiettivi di apprendimento che, individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze.

Gli obiettivi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica; sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi: l'intero triennio della scuola d'infanzia, l'intero quinquennio della scuola primaria, l'intero triennio della scuola secondaria di primo grado. Nella scuola primaria gli obiettivi di italiano, lingua inglese, storia, geografia, matematica e scienze sono indicati anche al termine della terza classe.

La progettazione curricolare è affidata alle scuole. Il curricolo di istituto è espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica; le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare; ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo d'istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.

Agli insegnanti competono le responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo.

Le scuole hanno il compito di organizzare il proprio curricolo sulla base delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo.

La promozione, rilevazione e valutazione delle competenze sono demandate alle singole scuole nell'ambito della loro autonomia didattica, e vengono effettuate sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale. La certificazione delle competenze viene effettuata al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo.

Parole chiave delle nuove Indicazioni sono anche la competenza digitale che ogni studente deve possedere (in realtà i bimbi di oggi, da nativi digitali, sono spesso molto più competenti degli insegnanti nell'uso delle nuove tecnologie) e la cittadinanza attiva, ossia la capacità di interiorizzare e rispettare le regole del vivere comune, il senso della

legalità e delle responsabilità che ogni insegnante deve sviluppare nei propri alunni, tanto più oggi in un mondo in continuo cambiamento e con famiglie che hanno difficoltà a mettere in atto il loro ruolo educativo.

Il ruolo dell'insegnante è particolarmente inviso dall'opinione pubblica ed ha perso autorevolezza rispetto al passato. Eppure, gli insegnanti si confrontano ogni giorno con studenti non madrelingua, con disturbi specifici di apprendimento o con bisogni educativi speciali (BES), affrontando sfide quotidiane per comprendere e venire incontro alle loro esigenze formative. Lottano ogni giorno per permettere a tutti gli allievi di raggiungere i propri obiettivi formativi e seguire ognuno il proprio personale percorso. Studiano strategie di coinvolgimento per evitare la dispersione scolastica. Fanno sì che la scuola di oggi garantisca a tutti l'inclusione e il rispetto in un'ottica di integrazione delle culturale che rappresenta l'autentica sfida del domani. Una scuola di tutti e di ciascuno, insomma.

2.2. Un lungo iter: prima della Legge 170/2010

La Costituzione italiana, nell'art.3, riconosce la libertà e l'uguaglianza dei cittadini e indica il compito fondamentale della Repubblica nel rimuovere gli ostacoli che impediscono il raggiungimento delle stesse e impediscono il pieno sviluppo della persona e la sua effettiva partecipazione alla vita del Paese.¹¹⁰

Nell'art.34 si sancisce il diritto all'istruzione per tutti cittadini¹¹¹ sviluppato nel corso degli anni da diversi provvedimenti:

la Legge 517/1977 prevedeva "interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni";

la Legge 59/1997 sull'autonomia scolastica prevedeva un'"autonomia didattica finalizzata al diritto di apprendere";

il DPR n.275/1999, come abbiamo visto, conteneva diverse affermazioni esplicite: "le istituzioni scolastiche, (...) riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo(...). Le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: "(...) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo; (...) le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno".

È quindi proprio nella predisposizione del POF e del relativo curriculum didattico che si manifesta appieno l'autonomia progettuale, didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo che è propria dell'istituzione scolastica, una autonomia funzionale alla piena valorizzazione e realizzazione della persona umana, così come richiamato anche dalla successiva Legge 53/2003:

¹¹⁰ Costituzione Italiana, art.3: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese."

¹¹¹ Costituzione Italiana, art.34: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso."

“È promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali.”¹¹²

“Il principio educativo della scuola è dato dalla centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambiti sociali, regionali ed etnici. È la persona che apprende, la persona nella sua identità, con i suoi ritmi e le sue peculiarità, ciò a cui la scuola deve guardare per farsi capace di portarla il vicino possibile alla piena acquisizione delle competenze in uscita dal primo ciclo, di base, come dal secondo ciclo.”¹¹³

Si tratta sempre di indicazioni generali, senza un'esplicita menzione di applicabilità per gli studenti che presentino DSA.

Nel 1981 lo sceneggiatore Ugo Pirro¹¹⁴ racconta la storia di suo figlio “che non sa leggere” in un libro autobiografico che avrà grande diffusione; così, anche i non addetti ai lavori iniziano a sentir parlare di dislessia in Italia.

Nei manuali diagnostici utilizzati in Italia fino i primi anni del 2000 (ICD-9)¹¹⁵ i disturbi specifici dell'apprendimento non comparivano, quindi: un disturbo non definito era un disturbo che non esisteva.

La prima definizione di dislessia viene data in Italia nel 1991¹¹⁶ e nel 1995.¹¹⁷ Fino ad allora, nella pratica clinica, di fronte ad un ragazzo problematico, in assenza di lesioni organiche, la prima preoccupazione diagnostica era differenziare un quadro deficitario (Ritardo Mentale) da una condizione di grave disturbo relazionale (Psicosi precoce). Nella scuola si parlava, invece, di ragazzi “ritardati” o “caratteriali”. Molti di loro venivano bocciati e il numero degli abbandoni scolastici era molto alto.

¹¹² Legge n.53 del 28 marzo 2003. Art.2, c.1, lett.a)

¹¹³ *Autonomia e innovazione – 2006-2007, un “anno-ponte”*. Nota di indirizzo per l'avvio dell'anno scolastico a cura di Giuseppe Fioroni, Roma, 31 agosto 2006.

¹¹⁴ Pirro U., *Mio figlio non sa leggere*, Rizzoli, Milano, 1981. Tra i lavori di Ugo Pirro (1920-2008) troviamo anche *La classe operaia va in paradiso* e *Indagine di un cittadino al di sopra di ogni sospetto*.

¹¹⁵ ICD. International Classification of Diseases, cioè la nona revisione della classificazione internazionale delle malattie e dei problemi ad esse correlati, proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

¹¹⁶ Nel libro di Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1991.

¹¹⁷ Nel manuale di Sabbadini G., *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, 1995.

Nel 1997 nasce in Italia la prima associazione sulla dislessia (AID – Associazione Italiana Dislessia): l’analoga associazione in Gran Bretagna (BDA – British Dyslexia Association) era nata ben 25 anni prima, nel 1972.

A partire dal 2004, in seguito alle pressanti richieste provenienti dal mondo della scuola e dalle famiglie, il Ministero dell’istruzione ha prodotto una serie di note, circolari e ordinanze sempre più dettagliate e incisive, con indicazioni per l’uso degli strumenti compensativi e dispensativi e di modalità di valutazione adeguate per gli studenti con DSA. In particolare, la nota MIUR del 2004 elencava gli strumenti compensativi e dispensativi, ribaditi poi nella nota MIUR del 2007 e il DPR n.122 del 2009 (Regolamento sulla valutazione degli alunni) introduceva per la prima volta l’obbligatorietà delle misure (art.10): “La valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell’attività didattica e delle prove d’esame, sono adottati gli strumenti compensativi e dispensativi ritenuti più idonei”.

Ancora nel 2007 le Indicazioni per il curriculum recitano:

“La scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno”.

Per giungere, poi, all’Atto di indirizzo del MIUR dell’8 settembre 2009 che, nelle sue conclusioni, individua nella scuola la funzione di “rispondere al dettato costituzionale (art.3 della Costituzione) di “rimuovere gli ostacoli (...) che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione (...) all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

Nonostante tutte le normative citate, nella realtà della scuola l’applicazione delle note MIUR è stata largamente disattesa e la gestione dei DSA è rimasta insoddisfacente: soprattutto la scarsa conoscenza del problema ha frenato il mondo della scuola, rendendo spesso il percorso scolastico dei ragazzi con DSA molto difficile e tormentato. Si è resa così evidente la necessità di una normativa con valore di legge: una prima proposta venne presentata in Senato già nel 2002, ma dovremo arrivare al

2010 per avere una vera e propria legge. La storia delle discussioni nelle commissioni parlamentari nel corso degli anni è stata caratterizzata dalla faticosa costruzione di compromessi tra posizioni diverse che rispondevano a particolari esigenze (difesa di categorie professionali, pregiudizi ideologici, timori di incremento della spesa pubblica, necessità di non interferire in settori come sanità, lavoro, ecc.). Il testo finale della Legge è l'esito di queste contrastanti esigenze. In particolare, si rileva, a differenza delle stesure iniziali del disegno di legge, la riduzione del provvedimento al solo ambito scolastico, l'assenza di accenni alle attività di riabilitazione, l'assenza di indicazioni per gli esami di concorso per assunzione al lavoro e per gli esami per la patente di guida, ma, nonostante le mancanze, una legge c'è e va applicata e rispettata.

2.3. La Legge 170/2010

La Gazzetta Ufficiale n.244 del 18 ottobre 2010 ha pubblicato la Legge 170/10, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, fortemente voluta in particolare dall'Associazione Italiana Dislessia (AID) e da numerose associazioni nazionali del settore.

Si tratta di una norma che mutua alcuni aspetti della Legge Quadro sulla disabilità, la 104/92, pur differenziandosi notevolmente da essa, sia perché riguarda sostanzialmente il diritto allo studio, sia perché esso viene tutelato in modo diverso.

La Legge 170 riconosce i DSA come tali, chiama la scuola alla responsabilità massima, crea migliori condizioni di cooperazione con le famiglie, mette al centro il bambino prima e lo studente poi coi suoi diritti: diritto innanzitutto al benessere, al successo formativo, ad avere pari opportunità, al rispetto. Da sottolineare il diritto al benessere come condizione indispensabile per una crescita serena, per favorire l'apprendimento, per incoraggiare la fiducia in sé e nelle proprie capacità, per evitare che le difficoltà legate ai disturbi specifici dell'apprendimento, con la perdita dell'autostima e l'acquisizione di un senso di incapacità, mettano i bambini in una condizione di svantaggio che finisca per condizionarne i percorsi di vita.

In linea con tutta la legislazione degli ultimi decenni sulla scuola, che ha messo al centro della propria azione la ricerca dell'inclusione e del raggiungimento del successo formativo per tutti, nessuno escluso, la Legge 170/2010 non si ferma al riconoscimento dei disturbi specifici dell'apprendimento, ma coglie l'occasione per impostare una profonda riflessione sulla didattica che deve essere intenzionale ed efficace e prevedere anche piani didattici personalizzati, affinché si possa formare al meglio ogni bambino, considerato nella sua singolarità.

Il primo importante compito delle scuole di ogni ordine e grado è quello di mettere in atto "interventi tempestivi per l'individuazione di casi sospetti". La Legge non specifica di quali interventi si tratta, demandandoli a protocolli di intesa regionali fra sistema scolastico e sistema sanitario. È chiaro comunque che si riferisce da un lato alle osservazioni degli insegnanti di classe, e dall'altro all'utilizzo di strumenti specifici di rilevazione (attività di screening, test, questionari). È importante

sottolineare che questi interventi, che individuano le atipie di sviluppo e apprendimento, non equivalgono ad una diagnosi ma solo ad un sospetto, e devono essere messe in atto già nella scuola dell'infanzia.

Per i casi sospetti la scuola è tenuta ad attuare interventi di “recupero didattico mirato”, la cui forma e natura è ovviamente molto diversa a seconda dell'ordine di scuola e a seconda che il disturbo riguardi la lettura, la scrittura o il calcolo. La descrizione di tali interventi di potenziamento è trattata nel documento di Linee Guida allegato al decreto attuativo, nonché in schede scaricabili dal sito MIUR.¹¹⁸

Se, nonostante tali attività di recupero, lo studente presenta “persistenti difficoltà”, allora scatta un altro passo importante: la scuola trasmette “apposita comunicazione alla famiglia”. Si individuano pertanto importanti compiti per la scuola, che è investita di una forte responsabilità di gestione a partire dall'individuazione precoce, ma la decisione di rivolgersi ai servizi sanitari per ottenere un inquadramento diagnostico è affidata alla famiglia, che comunicherà poi l'eventuale esito alla scuola.

La Legge afferma che la diagnosi è di pertinenza del Servizio Sanitario Nazionale. L'affermazione, giustificata dal fatto che si sancisce il diritto a trattamenti personalizzati per quanto riguarda approcci didattici, uso di strumenti e modalità di valutazione, può determinare gravi difficoltà in molte situazioni in cui le strutture pubbliche sono palesemente insufficienti per far fronte in tempi rapidi a tale compito. È stato pertanto introdotto un correttivo:

“Le Regioni (...) possono prevedere, (...) che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate”.

Questa frase rimanda ad una decisione nelle singole regioni, la cui realizzazione appare complessa; il buon senso dovrebbe far propendere per un'interpretazione che permetta la diagnosi da parte di specialisti o strutture accreditate tutte le volte che il Servizio Sanitario Nazionale non possa fornire la diagnosi in tempi utili ai fini scolastici. C'è da sottolineare, infatti, come sia importante intervenire quanto prima. Il ritardo nell'intervento e nell'applicazione dei provvedimenti compensativi e

¹¹⁸ La Legge 170/2010, Le Linee Guida seguite al decreto attuativo e tutta la normativa DSA sono visibili e scaricabili dal sito del MIUR: <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>. I testi integrali della Legge 170/2010 e delle Linee guida sono riportati in questa tesi rispettivamente a p.100 e a p.104.

dispensativi può far perdere tempo prezioso, con gravi conseguenze sul percorso scolastico e ricadute psicologiche per il ragazzo con DSA.

Un elemento fondamentale della Legge 170/2010 è l'aver sancito che è un diritto per le persone con diagnosi di DSA l'uso di strumenti compensativi e dispensativi di flessibilità didattica, che sono più estesamente descritti nel Decreto attuativo e nelle Linee guida. Fra tali provvedimenti, la possibilità dell'esonero dalla lingua straniera pone notevoli problemi e richiede l'emanazione di indicazioni più specifiche, dato che l'esonero dall'insegnamento appare incompatibile col raggiungimento del titolo di studio. Il decreto attuativo precisa che ci si dovrà limitare ad una dispensa dalla forma scritta, adeguatamente motivata in base al profilo funzionale dello studente.

È evidente nella legge la costruzione di un percorso didattico individualizzato in cui siano chiaramente stabiliti le strategie e gli strumenti da applicare e le dispense da alcune "prestazioni non essenziali": ciò dovrebbe portare alla stesura di Piano Didattico Personalizzato (PDP) da parte dei Consigli di Classe. Il PDP deve essere, ovviamente, condiviso con la famiglia.

Nelle Linee guida per l'attuazione della legge si suggerisce anche la nomina di un docente referente per i DSA, con una serie di compiti di aggiornamento, formazione e consulenza per i colleghi.

Il diritto ad un trattamento personalizzato riguarda anche la verifica e la valutazione, che sono garantite in tutto il percorso scolastico, in forme la cui specificazione è esposta nel Decreto attuativo.

Un'altra delle grandi novità della legge è l'estensione del diritto ai provvedimenti didattici e di valutazione anche all'Università, compresi i test di ammissione e gli esami dei corsi di laurea; la definizione dei criteri da utilizzare, già sperimentati in diverse università italiane, è chiaramente esposta nel Decreto attuativo e nelle Linee guida.

Un'efficace attuazione della legge 170 si potrà avere solo con un adeguato aggiornamento culturale e professionale di tutti gli insegnanti in servizio. È necessario un cambiamento culturale e di prassi consolidate, le cosiddette "buone pratiche", non facilmente realizzabili in tempi brevi. La sfida di ottimizzare la gestione dei DSA nella scuola si potrà vincere solo con insegnanti adeguatamente preparati e costantemente aggiornati, per

cui le attività di formazione, organizzate dalle singole scuole, dagli Uffici scolastici regionali provinciali e dalle Università, dovranno diventare una prassi comune e generalizzata, facenti parte stabilmente dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado. La formazione dovrà essere estesa e approfondita e dovrà tener conto delle conoscenze nei diversi campi: neuroscienze, psicologia cognitiva, pedagogia, metodologie didattiche, tecnologie e supporti informatici. I contenuti delle attività di formazione e aggiornamento sono descritti estesamente nelle Linee guida allegate al decreto attuativo.

La Legge 170 può determinare un radicale cambiamento della gestione dei DSA e garantire un percorso scolastico più adeguato a sviluppare le potenzialità. Può diventare un'occasione importante sulla via del rinnovamento di una didattica sempre più attenta alle differenze individuali. La Legge offre l'opportunità di rendere la scuola protagonista di un processo virtuoso di aggiornamento per affrontare con strategie di successo il mondo delle differenze nell'apprendimento, non solo quelle dovute a DSA.

Una legge può determinare un cambiamento se, oltre al tema e alle finalità che si propone, individua con precisione i responsabili delle azioni, esplica modalità e strumenti per realizzarle e predispone risorse culturali ed economiche per preparare professionalmente il personale, e infine indica le sanzioni per le inadempienze. La Legge 170/2010 contiene tutti questi elementi, meno l'ultimo: non ci sono enunciate sanzioni per eventuali inadempienze. La Legge non ne ha bisogno, perché prevede nella presa in carico degli studenti con DSA la produzione di una documentazione obbligatoria delle azioni intraprese. Le eventuali inadempienze potranno emergere in sede civile o amministrativa su esposto di coloro che si ritenessero danneggiati da eventuali comportamenti omissivi rispetto alle indicazioni della Legge.

In altre parole gli interventi positivi che si effettuano nella scuola con gli alunni con DSA non possono più essere legati solo al senso di responsabilità e alla sensibilità di un docente, ma devono diventare garanzie di cui diventano responsabili tutti gli "attori" della scuola.

La Legge è entrata in vigore il 2 novembre 2010.

IL 12 luglio 2011 viene emanato il Decreto attuativo da parte del Ministero della Pubblica Istruzione con le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”.

Se venti anni prima il problema era far capire che i DSA non c’entravano nulla con i disturbi affettivi e con il ritardo mentale, ora il problema è far capire che un DSA non è una malattia e che nella pratica quotidiana, per aiutare un ragazzo con DSA a crescere armoniosamente, vanno prese in considerazione tutte le sue aree di sviluppo e la loro integrazione

2.4. La Legge 170/2010 (quasi) punto per punto

Nella Legge 170/2010 sono inclusi 9 articoli:

- . Art.1 Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia.
- . Art.2 Finalità
- . Art.3 Diagnosi
- . Art.4 Formazione nella scuola
- . Art.5 Misure educative e didattiche di supporto
- . Art.6 Misure per i familiari
- . Art.7 Disposizioni di attuazione
- . Art.8 Competenze delle Regioni a statuto speciale e delle province autonome
- . Art.9 Clausola di invarianza finanziaria

Per l'importanza che questa Legge riveste, ritengo giusto riportare ogni singolo articolo e commentare in dettaglio quelli che interessano maggiormente l'azione educativa e didattica.

2.4.1. Art.1. Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia.

c.1 La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati "DSA", che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

c.2 Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.

c.3 Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.

c.4 Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.

c.5 Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

c.6 La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.

c.7 Nell'interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia.

Come vediamo, fin dal primo articolo, la legge precisa che i DSA non sono disabilità, quindi ci si trova in una situazione diversa dalla Legge 104/1992. Per i ragazzi con DSA non è previsto sostegno, a meno che i disturbi specifici non coesistano con altre difficoltà (abbiamo già visto quanto la comorbilità sia comune).¹¹⁹

Nel primo comma si sottolinea come dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia siano disturbi specifici di apprendimento e si precisa che la persona con DSA:

- ha capacità cognitive adeguate, cioè non ha problemi di comprensione e presenta tutte le carte in regola per poter seguire adeguatamente le varie attività scolastiche che impegnano le capacità intellettive;
- non presenta patologie neurologiche, come esiti di lesioni cerebrali o altre patologie del sistema nervoso;
- non ha deficit di natura sensoriale che possano essere causa della difficoltà dell'apprendimento.

Si riconosce che i DSA possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana, facendo trasparire implicitamente che le problematiche non si limitano al solo mondo scolastico, ma si estendono a tutta la vita sociale e di relazione.

Il comma 6 sottolinea la comorbilità, cioè la possibilità, più volte enunciata anche in questa tesi, che possano sussistere più tipi di DSA nella stessa persona. Concetto importante per le implicazioni che sottende: il fatto che una persona abbia una diagnosi di sola dislessia non significa che del suo successo scolastico se ne debba occupare solo ed esclusivamente il docente di italiano, per esempio. La presa in carico dei

¹¹⁹ cfr. p. 36 di questa tesi.

ragazzi con DSA deve essere comune a tutti gli operatori della scuola, anche perché i disturbi specifici dell'apprendimento, come abbiamo visto più volte, inevitabilmente anche sulle diverse attività scolastiche e hanno ricadute significative sulla sfera psicologica e sulla vita personale dello studente.

L'ultimo comma rinvia all'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia di DSA per future, ulteriori e più precise definizioni del disturbo. È un aspetto importantissimo che apre a quanto il mondo scientifico e pedagogico possono fornire in futuro nell'interpretazione dei disturbi.

2.4.2. Art. 2. Le finalità della Legge

c.1 La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:

- a) garantire il diritto all'istruzione;*
- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;*
- c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;*
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;*
- e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;*
- f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;*
- g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e formazione;*
- h) assicurare uguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.*

Nel comma a) si parla di garantire il diritto all'istruzione.

Il diritto all'istruzione per tutti è fondamentale e già garantito dalla nostra Costituzione, agli art.3 e 34. Il MIUR ha più volte sollecitato a rendere più inclusivo il nostro sistema educativo col "mettere al centro le persone e lo sviluppo delle capacità di ognuno tramite la valorizzazione delle attitudini, dei talenti, degli stili cognitivi e delle strategie di apprendimento."¹²⁰

¹²⁰ MIUR, *Nota di indirizzo per l'avvio dell'anno ponte 2006-2007*, p.3.

Nel comma b) è riconoscibile tutta la potenzialità del DPR 275/1999 che responsabilizza le scuole nell'obiettivo del raggiungimento del successo scolastico e formativo per tutti gli alunni. La Legge 170/2010 sottolinea ancora di più questo ruolo della scuola, una scuola che, se opportunamente formata, può attivare strategie didattiche innovative, delle quali potrà usufruire tutta l'utenza della scuola.

Al punto c) si ribadisce come l'obiettivo della legge non sia l'eliminazione delle difficoltà di lettura o scrittura, ma l'attenuazione delle loro conseguenze. Un ambiente scolastico favorevole, positivo e incluso rappresenta un punto di forza e di protezione notevole per un alunno con DSA. Al contrario, un ambiente ostile, non fiducioso o, peggio ancora, che ignora più o meno completamente il problema contribuisce indubbiamente a creare problemi di scarsa autostima e di sfiducia nelle proprie potenzialità ed esorta gli studenti ad abbandonare il proprio percorso di studi.

Inoltre, solo attraverso il coinvolgimento personale ed emotivo degli alunni nelle decisioni che li riguardano, nelle scelte di ciò che apprendono, del modo di apprendere, possono essere ridotti i disagi, si possono motivare gli studenti a superare le difficoltà e a raggiungere, ognuno con un proprio percorso personale, i loro obiettivi.

Anche in questo caso, la Legge 170/2010 raccoglie le esortazioni già lanciate con le Indicazioni per il curriculum del 2007, in cui si chiedeva di stimolare gli alunni stessi "...all'autoregolazione degli apprendimenti, ad un'elevata percezione di autoefficacia, all'auto-rinforzo cognitivo e di personalità, alla massima attivazione delle risorse di cui sono dotati, attraverso l'esercizio dell'autonomia".¹²¹

Nel comma d) si parla di adottare le verifiche alle necessità formative degli studenti. L'"adeguatezza alle necessità formative" è un'espressione giuridicamente corretta, ma che necessita di precisazioni. Il MIUR, col Decreto attuativo, esprime l'impegno ad individuare forme di valutazione e verifica, partendo dalle esperienze avute nel corso degli anni di applicazione delle normative esistenti.

A ben pensarci, questo potrebbe davvero costituire un nocciolo di innovazione e di rivoluzione all'interno di una scuola per così troppo tempo

¹²¹ Indicazioni per il curriculum, 2007.

impantanata su schemi valutativi quasi “intoccabili” e che, proprio per la loro distribuzione su tutti allo stesso modo, finivano per risultare del tutto ingiusti. Don Milani diceva, non a caso, che

“non c’è nulla che sia più ingiusto del fare parti uguali tra disuguali”.

Nella legge è evidente la finalità di esplorare forme “adeguate” di valutazione, sia nella misura della prevalenza dei metodi espressivi (scrittura, disegno, oralità, informatizzazione, ecc.), sia nella valutazione dei contenuti o delle procedure o dei metodi che focalizzino il raggiungimento dell’obiettivo formativo (le cosiddette competenze) accanto a quello culturale-contenutistico attualmente dominante. La visione di massa di giochi a quiz televisivi, ma anche la somministrazione di test di vario genere in ambito scolastico e universitario, sembrano aver condizionato pesantemente l’apprendimento in questo senso “contenutistico”. Registro con grande dispiacere la perdita imponente, negli ultimi venti anni, di capacità manuali nei nostri alunni più propensi a “cliccare” sui tasti del computer o del telefonino che a usare martello e chiodi per costruire macchine fantastiche. Ritengo indispensabile anche un duro lavoro di immagazzinamento dati mnemonici, soprattutto nei primi anni della scuola primaria quando si attivano i meccanismi di quello che io chiamo “il ricordo perenne”. Cantare quotidianamente coi propri alunni, oltre a rendere divertente e allegro il processo di apprendimento, aiuta a memorizzare, a sviluppare il senso del ritmo e della rima. Allo stesso scopo è bene utilizzare poesie, conte e filastrocche utilissime soprattutto se vengono collegate a particolarità ortografiche e grammaticali: ciò che i bimbi imparano a quest’età, data la plasticità cerebrale, non lo dimenticano più per tutta la vita.

Da sempre mi intristisce sottoporre gli alunni a semplici “riempitori” di spazi o realizzatori di crocette su esercizi preconfezionati, abilmente costruiti mancanti di una qualche parte, fotocopiati e distribuiti alla classe come il mangime ad una batteria di polli. Continuo a credere che ognuno debba esprimere i propri sentimenti, le proprie emozioni e potenzialità in tanti modi differenti, ognuno valido allo stesso modo. E la valutazione...rappresenta indubbiamente l’aspetto più antipatico del mio mestiere soprattutto nella società odierna, così povera di bimbi e così

desiderosa di vedere quei pochi bimbi, trattati come re e regine nelle proprie case, primeggiare su tutti.

La consegna dei documenti di valutazione diventa oggi un momento di confronto tra i genitori dei bambini e, purtroppo, a volte, tra i bambini stessi, della valutazione ottenuta nelle diverse attività didattiche. Uno spettacolo penoso e aberrante che non contribuisce certo a motivare i nostri ragazzi a migliorarsi non in confronto agli altri, ma a sé stessi.

Mi piace citare il grande maestro Alberto Manzi¹²² che, nel corso della sua esperienza lavorativa, prese la decisione di abolire la valutazione classica espressa in voti numerici, costruì un proprio timbro personale e, con quello, stampò, su quelle che allora si chiamavano pagelle, la seguente dicitura: “Fa quel che può, quel che non può non fa”. Un modo geniale per dire che l'alunno ha messo tutto il suo impegno nel seguire le attività scolastiche e che i risultati raggiunti sono conseguenti a quell'impegno e alle capacità personali. Mi riprometto di fare come il maestro Manzi, prima o poi.

Quello che sfugge della valutazione è la spinta che essa può dare al miglioramento di ogni alunno. A me piace fare, due volte l'anno, non solo l'istituzionale incontro individuale coi genitori, ma anche un incontro coi bimbi della mia classe sulla valutazione di ognuno di loro. È un appuntamento a cui gli alunni tengono molto. Stanno seri e silenziosi nei loro banchi ad aspettare che dica loro quelli che chiamo i “punti di forza” e i “punti di debolezza”, nella convinzione che educare voglia dire stimolare le potenzialità e i pregi e invogliare ad eliminare le negatività, i difetti, i comportamenti scorretti. In questa direzione vanno le affermazioni di Grant Wiggings¹²³ che sostiene che “la valutazione dovrebbe essere deliberatamente progettata per migliorare ed educare i risultati degli studenti, non solamente per verificarli”.

Il DPR 122/2009, *Regolamento per la valutazione degli alunni*, all'art.10 dà indicazioni specifiche in fase di valutazione degli studenti con DSA sia

¹²² Alberto Manzi è stato il famoso maestro della trasmissione “Non è mai troppo tardi” che la Rai radiotelevisione italiana aveva promosso per arginare ed eliminare il diffuso analfabetismo italiano. La trasmissione andò in onda per ben otto anni, dal 1960 al 1968, riscuotendo un crescente successo e contribuendo ad insegnare a leggere e a scrivere a migliaia di persone.

¹²³ Wiggings G., *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey-Bass, San Francisco, 1998.

durante le attività didattiche che in sede di esami conclusivi di ogni ciclo scolastico.¹²⁴

Nel comma e) si accenna alla necessità, poi esplicitata meglio nel successivo art.4, di formazione del corpo docente non solo dal punto conoscitivo dei DSA, ma anche el saper padroneggiare gli interventi tecnico-didattici e relazionali adeguati, nonché sviluppare una capacità di comunicazione (non episodica, ma continua) di tipo positivo e propositivo nei riguardi della famiglia. È questa la chiave per far sì che le famiglie acquisiscano fiducia nel ruolo della scuola: costruire con esse legami significativi, comunicando ai genitori i progressi (anche minimi) rilevabili solo in un continuo monitoraggio del processo di apprendimento di ogni studente.

Giacomo Stella auspica che la formazione non riguardi solo i docenti ma anche gli operatori del servizio socio-sanitario e i dirigenti scolastici, i primi a poter coinvolgere gli insegnanti e a supportare le comunicazioni ad essi del docente referente per i DSA.¹²⁵

È importante far comprendere loro che, per i loro figli con DSA, è possibile costruire un progetto scolastico e di vita di successo come continuare gli studi universitari e intraprendere un percorso lavorativo gratificante.

Oltre che attraverso il POF, le famiglie dovrebbero essere sensibilizzate con opuscoli informativi redatti dagli insegnanti su come il bambino impara a leggere e scrivere, sulla complessità del corsivo e quindi sull'inutilità di una sua precoce presentazione ai bambini, ecc. La sensibilizzazione può passare anche attraverso visione di film, lettura di racconti o ascolto di esperienze che abbiano per protagonisti soggetti con DSA e anche gli studenti stessi. Tali aspetti comunicativi dovrebbero consentire di sviluppare un rapporto di collaborazione stretto tra scuola e famiglia, che costituisca importante fattore protettivo per il bambino con DSA.

¹²⁴ DPR 122/2009, art.10: "Per gli alunni con DSA adeguatamente certificati, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede d'esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove d'esame, sono adottati (...) gli strumenti compensativi e dispensativi ritenuti idonei. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove."

¹²⁵ Stella G., Termine C., *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell'apprendimento*, Omega Edizioni, Torino, 2013.

Al punto f) si introduce un elemento nuovo nelle competenze della scuola: attivarsi nel rilevare le difficoltà di apprendimento, un compito questo, che non le era mai stato richiesto, ma che era stato attivato in alcune istituzioni scolastiche particolarmente “illuminate”. La rilevazione viene attuata mediante appositi screening e /o questionari, seguiti da corsi di formazione per attivare laboratori linguistico-fonologici e di potenziamento delle abilità meta fonologiche. Questi laboratori vengono realizzati sia nella scuola dell’infanzia che nei primi anni della scuola primaria, nel rispetto del principio di continuità didattica e metodologica tra i due ordini di scuola. Questa realizzazione è quasi scontata negli Istituti comprensivi e, particolarmente, quando le due tipologie di scuola si trovano nello stesso edificio. Si può ovviare all’eventuale distanza, invece, con un forte spirito di unità tra gli insegnanti e il desiderio di realizzare un qualcosa nell’ottica della continuità all’interno dell’istituzione scolastica.

Nel 2010 è stato firmato un protocollo d’intesa tra Fondazione telecom, MIUR e AID per la realizzazione dei progetti:

- “Non è mai troppo presto”¹²⁶ che realizza in modo omogeneo sul territorio una campagna triennale di screening per l’individuazione precoce dei DSA e

- “A scuola di dislessia”,¹²⁷ per la formazione del personale docente. In quest’ambito è stata attivata anche una piattaforma online sul sito dell’ANSAS¹²⁸ per la formazione di docenti della scuola dell’infanzia, primaria e secondaria sulla rilevazione precoce degli alunni a rischio di DSA.

L’aumentata competenza dei docenti attraverso la formazione, comportando un cambiamento nelle pratiche didattiche, favorisce l’individuazione dei bambini che si mostrano “resistenti al cambiamento”,

¹²⁶ Il progetto è consultabile sul sito dell’Aid all’indirizzo:

http://www.aiditalia.org/it/non_e_mai_troppo_presto.html

o sul sito di Telecom all’indirizzo: <http://www.fondazionetelecomitalia.it/progetti/programma-dislessia/17824/dettaglio>.

¹²⁷ Il progetto è consultabile sul sito dell’Aid all’indirizzo:

http://www.aiditalia.org/it/a_scuola_di_dislessia.html

o sul sito di Telecom all’indirizzo: <http://www.fondazionetelecomitalia.it/progetti/programma-dislessia/17824/dettaglio>.

¹²⁸ L’ANSAS è l’Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica che ha sostituito INDIRE. L’atto d’indirizzo contempla sette punti: 1. Ricerca educativa e consulenza pedagogico-didattica; Formazione e aggiornamento; Servizi di documentazione; Iniziative internazionali, Istruzione per gli adulti e istruzione e formazione tecnica superiore; Collaborazione con le Regioni e gli enti locali e realizzazione progetti.

nonostante interventi didattici qualificati. In questo modo si riconducono, il più possibile, le difficoltà di apprendimento nell'ambito della scuola e si riduce il numero di consulenze su "falsi positivi" da parte dei servizi sanitari, in modo che essi possano concentrare la loro azione riabilitativa su chi ha veramente bisogno.

La Legge 170/2010 individua specificatamente la necessità di una formazione dei docenti sia sui vari protocolli degli indicatori di rischio DSA sia sulle strategie didattiche, metodologiche e valutative da applicare quotidianamente.

Al punto g) si indica la necessità di una sinergia stretta tra famiglia, scuola e servizi sanitari. Per fare ciò dovremmo adottare modalità di incontro e di contatto in caso di necessità non solo con le famiglie ma anche, e direi soprattutto, con gli operatori dei servizi sanitari nella pratica sempre molto difficili da raggiungere. Sarebbe importante, inoltre, sviluppare un linguaggio chiaro e leggibile di stesura degli eventuali interventi didattici specifici e delle diagnosi che dovrebbero riportare chiaramente, inoltre, le aree di potenzialità da sviluppare per limitare le criticità dei bambini con DSA.

Al punto h) si pone l'obiettivo vero, a lungo termine, della Legge: l'assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale. La scuola è da sempre vista come palestra di vita e formazione per la realizzazione sociale e lavorativa dell'individuo. Essa assume una rilevanza straordinaria per i bambini con DSA dato che, proprio qui, imparano a gestire e compensare i disturbi specifici dell'apprendimento.

La Legge aspira, ancora una volta, a rimodellare la competenza della scuola che, oltre ad essere luogo di "saperi" e di "trasmissione di contenuti", diventa così anche luogo formativo, dove insegnare un "metodo per l'apprendimento attivo", valorizzando le potenzialità individuali della persona-studente.

2.4.3. Art.3. Diagnosi e ruolo della scuola

c.1 La diagnosi dei DSA è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed è comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello

studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale, possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.

c.2 Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.

c.3 È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'art.7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

Nel comma 1 si focalizza l'attenzione sulla diagnosi dei DSA indicando le strutture predisposte ad eseguirla, individuando precipuamente le strutture del SSN come idonee a esprimere la certificazione o la segnalazione. Tuttavia, considerando che in alcune regioni possa esserci difficoltà o impossibilità di erogazione di tale servizio, si contempla anche la validità di diagnosi eseguite da specialisti e strutture accreditate. Ma si deve precisare che anche il tempo di risposta della struttura pubblica deve essere una variabile non trascurabile da considerare per ricorrere a una struttura privata accreditata: qualora i tempi siano eccessivamente lunghi, verrebbe meno l'indicazione per una tempestività di diagnosi. Questo, nell'ambito di un anno scolastico, porterebbe ad un ritardo incolmabile in merito all'applicazione degli interventi previsti al successivo art.5 riguardanti la didattica personalizzata, gli interventi compensativi e dispensativi. In questo caso è opportuno conservare e mantenere in documentazione il ritardo di appuntamento per l'accesso al servizio dato dalla struttura pubblica per far valere nei riguardi dell'istituzione scolastica la recettività e la validità della diagnosi eseguita da struttura accreditata.

Nel comma 2 alla scuola viene dato un ruolo fondamentale nel passaggio che porta alla diagnosi precoce. Gli attori al suo interno, infatti, sono i primi a poter evidenziare le difficoltà di lettura e scrittura, perché è solo in questo ambito che il bambino inizia a confrontarsi con questa

attività. Non è esente da questa attenzione anche la scuola dell'infanzia, dove difficoltà nelle competenze comunicativo-linguistiche, motorio-prassiche e visuospaziali in età prescolare sono possibili indicatori di rischio di DSA, specie in presenza di un'anamnesi familiare positiva, come sottolineato già nella Consensus Conference del 2007. La scuola attraverso insegnanti formati e competenti, in grado di adottare metodologie didattiche adeguate a sviluppare le abilità di scrittura, lettura e calcolo, sia nella fase di alfabetizzazione emergente (quindi nella scuola dell'infanzia) che in quella di alfabetizzazione formalizzata (scuola primaria), ha la possibilità per prima di rendersi conto della presenza di difficoltà specifiche e di attivarsi con interventi precisi di tipo strategico-didattico per recuperare le difficoltà esistenti o, almeno, attuare una serie di osservazioni per verificare se tali difficoltà hanno o meno carattere di persistenza nel tempo e di resistenza agli interventi di recupero.

Come ho più volte indicato, anche in questa tesi, qualora queste attività, opportunamente documentate, non dovessero portare i benefici sperati, deve essere intrapreso il passaggio successivo di comunicazione alla famiglia. Passaggio alquanto delicato che, se non condotto con delicatezza e competenza, rischia di causare una rottura dei rapporti con la scuola o un errato porsi della famiglia nei confronti del bambino. È importante, per questo, trasmettere elementi di ottimismo nei riguardi del percorso scolastico che il bambino dovrà fare e sottolineare che gli apprendimenti possono essere raggiunti con strategie alternative alle usuali. È importante verbalizzare adeguatamente le conversazioni sulle difficoltà manifestate dal bambino, le azioni intraprese in ambito scolastico e le decisioni prese negli incontri scuola-famiglia, visto che si sta avviando un percorso importante, quindi ufficiale, per la persona-alunno.

Il comma 3 specifica che la scuola deve intervenire, come abbiamo appena accennato, previa apposita comunicazione alle famiglie per attivare interventi tempestivi idonei ad individuare i casi sospetti di DSA negli studenti.

Tali interventi sono stabiliti in protocolli regionali che dovranno essere seguiti dagli insegnanti per giungere ad una corretta segnalazione di DSA. Non esiste, infatti, un test unico per scoprire la presenza di tali disturbi:

una buona diagnosi dovrebbe basarsi su una serie di test, come confermano le Linee guida della Consensus Conference 3:¹²⁹

“Si raccomanda che per individuare i bambini a rischio di DSA si utilizzino contemporaneamente più fonti:

- anamnesi;
- questionari ai genitori;
- valutazioni/previsioni degli insegnanti;
- batterie di screening.

Gli operatori delle scuole e dei servizi sanitari possono utilizzare solo alcuni test necessari per una corretta valutazione diagnostica.¹³⁰ Alcune scuole li utilizzano regolarmente, altre usano questionari, altre ancora non sono ancora entrate nella pratica di individuazione dei DSA, ma la Legge 170/2010 obbliga tutte le istituzioni scolastiche ad attivarsi in tal senso.

È necessario ribadire, ancora una volta, che le osservazioni fatte in ambito scolastico non hanno alcun valore diagnostico ma servono unicamente per segnalare i bambini con rischio di DSA ai neuropsichiatri o psicologi clinici dell'ASL di appartenenza o di strutture private riconosciute: a loro spetta stilare la diagnosi che deve riportare la gravità del disturbo distinto in grado lieve, medio, severo. Dobbiamo sempre ricordare, infatti, che ogni persona-bambino è diverso da qualunque altro e ogni alunno con DSA è diverso da qualunque altro sia per la gravità della compromissione che per le caratteristiche personali e familiari.

Come ho già accennato nella prima parte di questa tesi, si individua come età minima per la diagnosi di dislessia la fine del secondo anno della scuola primaria, in quanto questa età dovrebbe coincidere con il completamento dell'acquisizione del codice scritto e per la discalculia il terzo anno della scuola primaria.

Tuttavia, come mi è capitato di fare, già alla fine della classe prima, nel caso di bambini con profili funzionali molto compromessi e in presenza di altri specifici indicatori diagnostici, come disturbo del linguaggio e familiarità accertata per il disturbo di lettura, è possibile pervenire ad

¹²⁹ Linee guida della Consensus Conference 3 pubblicate a giugno 2011, p.38.

¹³⁰ Prove MT di correttezza e rapidità, prova di lettura di parole, prova di lettura di non parole ecc.

un'ipotesi diagnostica, da verificare in momenti successivi, per poter attuare prima possibile interventi non "riabilitativi" ma "abilitativi."¹³¹

La precocità dell'individuazione (e dell'eventuale successivo intervento) è da considerarsi come fattore di protezione e forma di prevenzione primaria dei soggetti a rischio di DSA.

Si capisce come l'attività di osservazione dei docenti sia particolarmente importante, come ribadito anche dalle Linee guida:

"I Disturbi Specifici di Apprendimento hanno una componente evolutiva che comporta la loro manifestazione come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, definito sulla base dell'età anagrafica e della media degli alunni o degli studenti presenti nella classe.

Alcune ricerche hanno inoltre evidenziato che ai DSA si accompagnano stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche, che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata efficace.

Ciò assegna alla capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale, non solo nei primi segmenti dell'istruzione – scuola dell'infanzia e scuola primaria – per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche in tutto il percorso scolastico, per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo. (...) per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo."¹³²

Comunque, qualunque sia il percorso che ha portato alla formulazione di una diagnosi di DSA, il passaggio successivo consiste nella consegna da parte della famiglia di copia della diagnosi stessa alla scuola. Questo documento, eventualmente sottoposto a revisioni, è ovviamente coperto

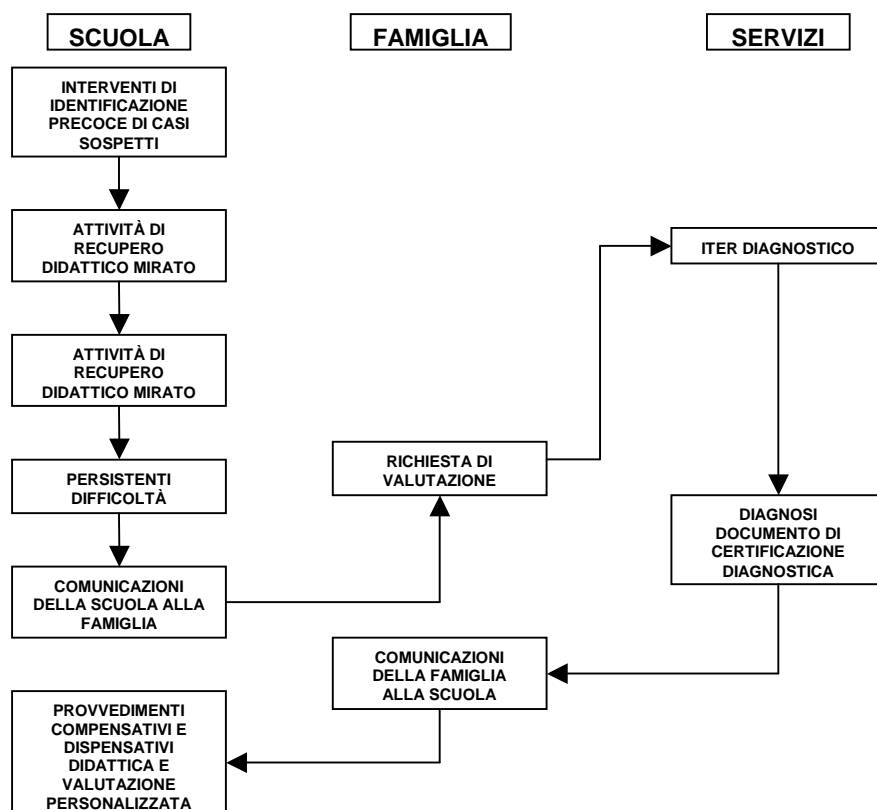
¹³¹ Secondo la Consensus Conference 2007 l'"abilitazione è l'insieme degli interventi volti a favorire l'acquisizione e il normale sviluppo e potenziamento di una funzione. Riferita ai disturbi di apprendimento (difficoltà di lettura, scrittura e calcolo), può essere intesa come un insieme di interventi sia di carattere clinico che pedagogico in senso lato". Pertanto è nelle competenze della scuola attuare percorsi abilitativi, mentre il trattamento riabilitativo spetta a professionisti sanitari.

¹³² Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, art.2, p.5.

da privacy, accompagnerà l'alunno con DSA in tutto il suo percorso scolastico. Qualora la famiglia non consegnasse alla scuola la diagnosi di DSA lo studente potrebbe essere considerato non con disturbi specifici ma con difficoltà di apprendimento.

Nel diagramma che segue vengono riportati i passi previsti dalla legge 170/2010 per la gestione dei DSA.

Diagramma dei passi previsti dalla Legge 170/2010 per la gestione dei DSA



2.4.4.Art.4. La formazione nella scuola

c.1 Per gli anni 2010 e 2011, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, è assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate.

c.2 Per le finalità di cui al comma 1 è autorizzata una spesa pari a 1 milione di euro per ciascuno degli anni 2010 e 2011. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente utilizzo del Fondo di riserva per le autorizzazioni di spesa delle leggi permanenti di natura corrente iscritto nello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze, come determinato dalla tabella C allegata alla Legge 23 dicembre 2009, n.191.

L'articolo 4 tocca un cardine indispensabile della "presa in carico" dei DSA da parte della scuola ed evidenzia tutta una serie di resistenze che si manifestano nel corpo insegnante ogni volta che c'è da affrontare una problematica nuova o adottare un nuovo approccio mai attuato prima.

È difficile convincere docenti che da anni svolgono il proprio lavoro in un certo modo a dedicare parte del loro tempo a "vedere con altri occhi", a cambiare prospettive e punti di vista, a formarsi ed informarsi, ad unirsi e fare fronte comune per uno scopo preciso.

Questo "arroccamento" rappresenta, a mio avviso, il più grosso problema della scuola italiana, più ancora della reale e tanto dichiarata mancanza di risorse. Esso si innesta su un sistema già, di per sé, carente perché, diciamolo pure, in Italia nessuno insegna ad insegnare!

Dopo l'immissione in ruolo, gli insegnanti cercano disperatamente aiuto nei colleghi, su riviste specializzate, su Internet modalità didattiche da poter utilizzare. È come se un infermiere dovesse lavorare in un reparto ospedaliero o in sala operatoria senza avere mai fatto pratica prima!

È un aspetto vergognoso e indegno di un paese civile, spesso denunciato e mai preso in seria considerazione, affrontato con la superficialità che, spesso, purtroppo, ci caratterizza. La non

sperimentazione e l'ignoranza hanno impedito, a mio avviso, alla scuola italiana di stare al passo coi tempi, di accettare in tempi rapidi la rivoluzione informatica,¹³³ di fare sperimentazione a largo raggio, di farsi carico di richieste provenienti dalla società, come dimostra, del resto, anche la Legge 170/2010, cui siamo pervenuti su richiesta e mobilitazione di famiglie con figli con DSA.

Altro aspetto non trascurabile è la mancanza di aggregazione tra docenti volta al conseguimento di obiettivi comuni, di condivise strategie educativo-didattiche. Per una malintesa interpretazione della sacrosanta libertà d'insegnamento, si finisce per vedere in diverse scuole tante classi-isole dove ogni insegnante crea un mondo a sé, spesso non comunicante con l'altro, rappresentato dalla classe al di là di un muro di una dozzina di centimetri.

Per fortuna non tutte le realtà scolastiche sono così: esistono istituti comprensivi che applicano davvero i principi della continuità, del rapporto di scambio e collaborazione tra classi parallele, della sperimentazione didattica su vari aspetti dell'insegnamento.

La problematica della formazione dei docenti è stata affrontata anche nelle Linee guida:

“La formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici è un elemento fondamentale per la corretta applicazione della Legge 170/2010 e per il raggiungimento delle sue finalità. Al riguardo, si pone in primo piano il tema della formazione in servizio.

Un principio generale è che la competenza sui DSA dovrà permeare il corpo docente di ogni classe, in modo che la gestione e la programmazione di passi significativi (per es. il PDP) non sia delegata a qualcuno dei docenti, ma scaturisca da una partecipazione integrale del consiglio di classe.

A tal fine, gli Uffici Scolastici Regionali attivano gli interventi di formazione realizzando sinergie con i servizi sanitari territoriali, le

¹³³ Berlinguer L., *Siamo indietro perché incapaci di sfruttare le tecnologie*, in «Il Messaggero», 6 dicembre 2009, afferma: “La nostra scuola, modellata su un impianto che risale al primo Novecento (aula, cattedra, banchi) è oggi totalmente estranea ai bisogni culturali dei giovani. Non sviluppa le capacità di apprendimento una scuola incapace di sfruttare le nuove tecnologie, non compete con il boom dell’audio-visual, con gli sms, con tutti quegli stimoli che bombardano i giovani (...), non accresce la capacità di studio e di comprensione e non raggiungerà mai gli obiettivi di Lisbona. Occorre che la scuola italiana abbandoni definitivamente la “trasmissività” del sapere dalla cattedra ai banchi”.

università, gli enti, gli istituti di ricerca e le agenzie di formazione, individuando le esigenze formative specifiche, differenziate anche per ordini e gradi di scuola e tenendo conto di priorità dettate anche dalle precedenti attività formative svolte sul territorio.

Le istituzioni scolastiche, anche collegate in rete, possono organizzare percorsi di formazione mirati allo sviluppo professionale di competenze specifiche in materia.”¹³⁴

La scuola è il cardine della Legge 170/2010 e il personale docente è il motore attraverso il quale l'applicazione della Legge è possibile. Perché questo motore funzioni è necessario dargli il combustibile adatto: una preparazione e una formazione specifica del personale dirigenziale e docente. Ciò è reso necessario anche dal fatto che, con i nuovi compiti e competenze affidate alle scuole, viene data all'istituzione scolastica anche la responsabilità applicativa della Legge, rispondendo di eventuali comportamenti omissivi nei confronti dello studente DSA o famiglia ricorrente.

La scuola deve aggiornarsi e rimodularsi per assorbire le continue accelerazioni che il mondo mediatico e tecnologico esercita sulla società. La sfida attuale della didattica è quella di trovare forme, modalità e dispositivi atti a costruire apprendimenti significativi, attraverso un insegnamento efficace, che si avvalga anche delle nuove tecnologie per potenziare la propria efficacia.

Alla scuola vengono richieste nuove competenze che, per essere acquisite, richiedono anche un approfondimento delle tematiche sui DSA e sui processi di apprendimento necessari per avere le conoscenze adeguate per assolvere sia al compito di individuazione precoce di sospetti DSA, sia per essere in grado di predisporre le azioni adeguate a garantire la giusta compensazione didattica (ed eventualmente anche strumentale) alle difficoltà di apprendimento degli alunni DSA.

Bisogna applicare strategie diverse, in grado di sviluppare al meglio i vari tipi di intelligenza, di motivare ogni ragazzo e non umiliarlo per le sue eventuali carenze, di tener conto delle sue aspirazioni e dei suoi pensieri,

¹³⁴ *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, art.7, p.27.

per permettergli di dare il meglio di sé. In presenza di stili diversi di apprendimento, bisogna saper utilizzare stili diversi di insegnamento.¹³⁵

2.4.5. Art.5. Misure educative e didattiche, di supporto e di valutazione

c.1 Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione negli studi universitari.

c.2 Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:

a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;

b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;

c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.

c.3 Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.

c.4 Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di

¹³⁵ Berlinguer L., op.cit., : "I sistemi educativi devono combinare lo sviluppo delle conoscenze e delle abilità specifiche, insieme alla creatività, alla curiosità, all'intuizione, al pensiero critico, al problem solving, alla sperimentazione, all'assunzione dei rischi, all'abilità di apprendere dai fallimenti, all'uso dell'immaginazione, al ragionamento per ipotesi, fino al senso di imprenditorialità. In una parola: bisogna passare dall'insegnamento strutturato cattedra-alunno-compiti a forme nuove, utilizzando pratiche di lavoro in piccoli gruppi, di autovalutazione degli studenti e loro partecipazione alla pianificazione".

verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

In questo articolo si indicano i diritti degli studenti con diagnosi di DSA, per cui i contenuti diventano qui direttive da rispettare e attuare per non violare diritti sanciti dalla Legge. Entra in gioco la responsabilità oggettiva delle istituzioni scolastiche per un'eventuale mancata attuazione anche di una sola delle direttive esplicate. Da ciò deriva la necessità di documentare l'attività di osservazione, monitoraggio ed eventuale supporto degli studenti con DSA per poter dimostrare di aver messo in atto tutto ciò che la Legge 170/2010 richiede. Grande importanza assume, allora, a livello documentativo, il Piano Didattico Personalizzato (PDP) elaborato da tutto il Consiglio di classe e non, come già detto in precedenza, dall'insegnante della materia in cui lo studente manifesta le maggiori difficoltà. La "presa in carico" dello studente con DSA deve essere comune e condivisa anche con la famiglia e lo studente che, se maggiorenne, può firmare da solo il documento. Il coinvolgimento diretto dello studente è importantissimo prima di tutto perché è l'unico in grado di esprimere esattamente il tipo di disturbo che lo affligge, poi perché i ragazzi con DSA hanno bisogno di adottare e anche inventare strategie e accorgimenti personali per imparare ad imparare. Devono essere i protagonisti del proprio destino, gli attori principali di quella rappresentazione che è la loro vita, una vita da vivere per sempre con i DSA. Il coinvolgimento della famiglia è fondamentale per attivare modalità relazionali di supporto e collaborazione all'azione educativo-didattica. Particolare attenzione va posta ad evitare inutili giustificazioni di azioni sbagliate o esoneri da impegni vari da parte delle famiglie:

“Ricordiamo che i ragazzi con DSA sono prima di tutto ragazzi e la tentazione di “farla franca” è naturalmente sempre presente e non va né accettata né avallata. La vita che attende un ragazzo con DSA richiederà sempre quel particolare tipo di impegno che questi disturbi comportano, soprattutto in una società che vive sostanzialmente di linguaggi codificati. La proposta centrale di questo documento si riassume nell'immagine di un triangolo ai cui vertici sono collocati: la persona con DSA e la sua famiglia; i professionisti del sistema sanitario; i professionisti della scuola.

L'assistenza è più efficace se i protagonisti della triade si muovono sullo sfondo di concezioni culturali comuni.”¹³⁶

Nel comma 1 si condensa tutto il contenuto della Legge 170/2010 poiché si esprime il diritto dello studente con DSA di poter essere messo in condizione di poter accedere all'istruzione e al successo formativo per l'inserimento nel mondo sociale e lavorativo, utilizzando le risorse proprie della scuola e cioè quelle stabilite dal più volte citato DPR 275/1999, rappresentate principalmente dalla flessibilità didattica, con cui cercare di raggiungere l'obiettivo di includere tutti nella finalità formativa della scuola.

Gli strumenti compensativi e le misure dispensative vengono indicati come supporti per superare i disturbi specifici nell'apprendimento.

Viene precisato che il diritto all'istruzione viene mantenuto in tutti i cicli di studi e anche nel corso degli studi universitari a segnalare che anche le università si devono attivare a ricevere in modo adeguato studenti con DSA e favorire il loro percorso di studio.

Col decreto attuativo e con le Linee guida sono state individuate, ai sensi della Legge 170/2010, le misure educative e didattiche di supporto utili a sostenere un processo di apprendimento di successo e forniti i suggerimenti per realizzare interventi personalizzati che puntano sulla centralità delle metodologie didattiche. Il Decreto prevede strumenti didattici e tecnologici (ossia strumenti compensativi) che facilitano lo studio degli alunni con DSA come:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente allo studente di registrare (e quindi di non scrivere) gli appunti della lezione che poi potrà riascoltare più volte a casa in tutta tranquillità;
- i programmi di videoscrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita e velocizza le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti ma molto utili come tabelle, sintesi, formulari, mappe concettuali, alfabetieri portatili coi vari tipi di grafia ecc.¹³⁷

¹³⁶ DSA Documento d'intesa, PARCC, 2001, consultabile all'indirizzo: www.lineeguidadsa.it

A questi strumenti compensativi vorrei aggiungere:

- lettore esterno;
 - testi con caratteri più leggibili;
 - uso di apposite “mascherine” da fare scorrere sul testo e consentono di leggere solo riga per riga;
 - penne con impugnatura speciale per favorire la prensione corretta e renderla meno difficoltosa;
 - quaderni specifici con righe evidenziate;
 - cartelloni con sequenza dei numeri, dell'alfabeto, dei giorni della settimana, dei mesi, delle stagioni;
 - per storia: la linea del tempo;
 - tavola pitagorica e promemoria con regole e formule geometriche e matematiche;
 - schede di sintesi delle difficoltà ortografiche, dell'uso dell'h, dei plurali irregolari, dell'uso dell'apostrofo, ecc;
 - promemoria di classificazioni grammaticali e verbi;
 - la possibilità di avere i testi scolastici in formato digitale, quindi ascoltabili;
 - audiolibri (è possibile anche usufruire del servizio di prestito di ogni tipo di testo sotto forma di “libro parlato”, servizio offerto ormai da numerose biblioteche e associazioni;
 - mappe concettuali, grafici;
- per ultimo, e non riguarda solo i ragazzi con DSA,
- poter seguire in classe brani letti dall'insegnante, il modo migliore per stimolare l'amore per la lettura specialmente nei più piccoli.

Sono previste anche misure dispensative per gli studenti con DSA, cioè “interventi che consentono allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e non migliorano l'apprendimento.”¹³⁸ È misura dispensativa, ad esempio, il poter sostituire l'esame scritto di lingua inglese, sia nel corso dell'anno che in sede d'esame, con una valutazione equipollente svolta oralmente. Nella mia esperienza, ho permesso a bambini disgrafici di poter scrivere in

¹³⁷ *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, art.3, p.7.

¹³⁸ *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, art.1.4, p.7.

stampato maiuscolo invece che in corsivo durante i dettati. Anche questa può essere considerata una misura dispensativa. Altre possibili misure dispensative possono riguardare altre attività di apprendimento particolarmente faticose per i ragazzi con DSA come:

- scrivere sotto dettatura testi su cui dover studiare;
- prendere appunti mentre l'insegnante spiega;
- ricopiare propri testi corretti dall'insegnante;
- copiare dalla lavagna;
- memorizzare definizioni grammaticali;
- leggere a voce alta in classe;
- essere valutato continuamente con osservazioni verbali o scritte di tipo negativo.

Il comma 2 esprime le garanzie che le istituzioni scolastiche sono tenute ad assicurare. In testa a queste garanzie viene posta la didattica individualizzata e personalizzata fondata sulla flessibilità che si avvale, nella libertà d'insegnamento, della professionalità del docente per impostare il lavoro scolastico anche in forme alternative, al di fuori della lezione tradizionale e del solo riferimento al libro di testo adottato. La didattica si può impostare in tanti modi diversi, non certo con la sola lezione frontale, con l'insegnante davanti al gruppo classe compattamente unito. Nella scuola primaria, dove lavoro ormai da quasi venticinque anni, è fondamentale trasformare ogni attività in sfida, avventura, gioco: dà il senso della conquista, spinge ad impegnarsi al massimo per raggiungere l'obiettivo fissato e raggiunge il suo culmine quando non è più di tipo individualizzato ma diviene gioco di squadra seguendo il motto "Tutti per uno, uno per tutti".

Percorsi, laboratori, cacce al tesoro, conversazioni individuali e collettive, lavori individuali e di gruppo, realizzazione collettiva di cartelloni da appendere ai muri, utilizzo di immagini, di mappe, di canzoni, di strumenti informatici e multimediali come la LIM, computer e tablet sono alcuni degli innumerevoli canali attraverso cui avviene l'apprendimento. L'utilizzo di strategie didattiche ed educative "adeguate" si impone in particolar modo nei casi in cui il ragazzo con DSA sia bilingue.

L'accenno alla possibilità di esonero dall'insegnamento delle lingue straniere, contenuto ancora nel comma c, ha generato innumerevoli

quesiti da parte di docenti, studenti, associazioni. Le risposte sono contenute nel decreto attuativo del luglio 2011 dove si invitano, innanzitutto, i docenti a suggerire alle famiglie di scegliere la lingua straniera con maggiore trasparenza linguistica. In sede di programmazione didattica i docenti stessi dovranno assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. È possibile, inoltre, consegnare allo studente con DSA il testo da leggere qualche giorno prima, in modo che si possa concentrare a casa sulla decodifica superficiale e lavorare poi, in classe, sulla comprensione dei contenuti. Sono previsti anche tempi aggiuntivi, adeguata riduzione del carico di lavoro e la possibilità di svolgere la prova scritta in forma orale durante gli esami.

Al comma 4 si sottolinea ancora una volta che, per tutelare il diritto alla conoscenza dei ragazzi con DSA, tutti i docenti dovranno essere consapevoli che valutare, in modo giusto e corretto, questi alunni servono criteri differenti: per esempio puntare più alla capacità di risolvere un problema piuttosto che alla conoscenza mnemonica delle tabelline, privilegiare le interrogazioni orali invece delle prove scritte e puntare al contenuto dei temi più che al numero, spesso rilevante, di errori presenti nel testo. In realtà, un valido insegnante ritiene che fare una valutazione autentica consista nell'“accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa.”¹³⁹

Ritengo superfluo analizzare gli altri articoli della Legge 170/2010 dato che non trattano di ciò che mi interessa approfondire in questa tesi e cioè l'insegnamento in senso stretto e, in particolare l'educazione linguistica.

¹³⁹ Wiggins G., *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco, 1993.

2.5. Il Piano Didattico Personalizzato (PDP)

PDP è il Piano Didattico Personalizzato, un documento dinamico, che può essere sottoposto ad aggiornamenti e adeguamenti che si rendano necessari nel tempo, in relazione ai risultati e agli obiettivi raggiunti. È un contratto tra docenti, istituzioni scolastiche, istituzioni sociosanitarie e famiglia, per individuare e organizzare un percorso personalizzato in cui devono essere definiti gli strumenti compensativi e le misure dispensative che possono portare alla realizzazione del successo scolastico degli studenti con DSA. La programmazione per l'alunno con DSA deve essere flessibile, condivisa dall'intero Consiglio di Classe e riferita agli stessi obiettivi della classe. Si tratta, dunque, di un progetto educativo e didattico personalizzato, cioè di un intervento commisurato alle potenzialità dell'alunno, che rispetti i suoi tempi di apprendimento e che ne valuti i progressi rispetto alle abilità di partenza. Il PDP deve essere stilato, una volta acquisita la diagnosi, entro il primo trimestre dell'anno scolastico. Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli strumenti compensativi e le misure dispensative necessari a sostenere l'alunno nell'apprendimento. Nella progettazione del PDP dovranno essere indicate le modalità di accordo tra i docenti e la famiglia su:

- compiti a casa e loro modalità di assegnazione: quando assegnarli e con che modalità (fotocopie, sintesi scritte, nastri registrati, libri in formato digitale). Particolare importanza assumono le scadenze: è necessario evitare sovrapposizioni e sovraccarichi di compiti, stabilire con largo anticipo i tempi di consegna degli elaborati e di verifica in forma orale, in modo da consentire al ragazzo con DSA di organizzare al meglio il suo compito;
- quantità di compiti assegnati, tenendo sempre ben presente che i ragazzi con DSA sono lenti e fanno molta più fatica degli altri, per cui è bene considerare la possibilità di far loro studiare un estratto di quanto verrà loro richiesto o selezionare (mediante sottolineatura o quant'altro) gli aspetti fondamentali di ogni apprendimento;
- accordo sulle modalità di presentazione in classe dei compiti svolti a casa: prevedere, quindi, l'ausilio di strumenti informatici, di presentazioni in Power Point o con mappe concettuali.

2.6. Testo completo della Legge 170/2010

Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010 **LEGGE 8 ottobre 2010 , n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.** (10G0192)

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA promulga la seguente legge:

Art. 1

Riconoscimento e definizione di dislessia,

disgrafia, disortografia e discalculia

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.
2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.
6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.
7. Nell'interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia.

Avvertenza:

Il testo delle note qui pubblicato e' stato redatto dall'amministrazione competente per materia, ai sensi dell'art. 10, commi 2 e 3, del testo unico delle disposizioni sulle promulgazione delle leggi, sull'emanazione dei decreti del Presidente della Repubblica e sulle pubblicazioni ufficiali della Repubblica italiana, approvato con D.P.R. 28 dicembre 1985, n. 1092, al solo fine di facilitare la lettura delle disposizioni di legge modificate o alle quali e' operante il rinvio. Restano invariati il valore e l'efficacia degli atti legislativi qui trascritti.

Art. 2

Finalità

1. La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:
 - a) garantire il diritto all'istruzione;
 - b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
 - c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
 - d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
 - e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
 - f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
 - g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
 - h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Art. 3

Diagnosi

1. La diagnosi dei DSA e' effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed e' comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.
2. Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.
3. E' compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

Art. 4

Formazione nella scuola

1. Per gli anni 2010 e 2011, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, e' assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate.

2. Per le finalità di cui al comma 1 e' autorizzata una spesa pari a un milione di euro per ciascuno degli anni 2010 e 2011. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente utilizzo del Fondo di riserva per le autorizzazioni di spesa delle leggi permanenti di natura corrente iscritto nello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze, come determinato, dalla Tabella C allegata alla legge 23 dicembre 2009, n. 191.

Art. 5

Misure educative e didattiche di supporto

1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.

2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:

a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;

b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;

c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualità di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.

3. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.

4. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Art. 6

Misure per i familiari

1. I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo dell'istruzione con DSA impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili.

2. Le modalità di esercizio del diritto di cui al comma 1 sono determinate dai contratti collettivi nazionali di lavoro dei comparti interessati e non devono comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Art. 7

Disposizioni di attuazione

1. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro della salute, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, si provvede, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, ad emanare linee guida per la predisposizione di protocolli regionali, da stipulare entro i successivi sei mesi, per le attività di identificazione precoce di cui all'articolo 3, comma 3.

2. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con proprio decreto, individua le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti di cui all'articolo 4, le misure educative e didattiche di supporto di cui all'articolo 5, comma 2, nonché le forme di verifica e di valutazione finalizzate ad attuare quanto previsto dall'articolo 5, comma 4.

3. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, da adottare entro due mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, e' istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca un Comitato tecnico-scientifico, composto da esperti di comprovata competenza sui DSA. Il Comitato ha compiti istruttori in ordine alle funzioni che la presente legge attribuisce al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Ai componenti del Comitato non spetta alcun compenso. Agli eventuali rimborsi di spese si provvede nel limite delle risorse allo scopo disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Art. 8

Competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome

1. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e alle relative norme di attuazione nonché alle disposizioni del titolo V della parte seconda della Costituzione.

2. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono a dare attuazione alle disposizioni della legge stessa.

Art. 9

Clausola di invarianza finanziaria

1. Fatto salvo quanto previsto dall'articolo 4, comma 2, dall'attuazione della presente legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 8 ottobre 2010

NAPOLITANO

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Visto, il Guardasigilli: Alfano

**LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI E DEGLI
STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO ALLEGATE AL
DECRETO MINISTERIALE 12 LUGLIO 2011**

SOMMARIO

Premessa

1. I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

1.1 La dislessia

1.2 La disgrafia e la disortografia

1.3 La discalculia

1.4 La comorbilità

2. L'OSSERVAZIONE IN CLASSE

2.1 Osservazione e prestazioni atipiche

2.2 Osservazione degli stili di apprendimento

3. DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA

STRUMENTI COMPENSATIVI, MISURE DISPENSATIVE

3.1 Documentazione dei percorsi didattici

4. UNA DIDATTICA PER GLI ALUNNI CON DSA

4.1 Scuola dell'infanzia

4.2 Scuola primaria

4.3 Scuola secondaria di I e di II grado

4.3.1 Disturbo di lettura

4.3.2 Disturbo di scrittura

4.3.3. Area del calcolo

4.4 Didattica per le lingue straniere

5. LA DIMENSIONE RELAZIONALE

6. CHI FA CHE COSA

6.1 Gli Uffici Scolastici Regionali

6.2 Il Dirigente scolastico

6.3 Il Referente di istituto

6.4 I Docenti

6.5 La Famiglia

6.6 Gli Studenti

6.7 Gli Atenei

7. LA FORMAZIONE

7.1 I contenuti della formazione

7.2 Corso di perfezionamento e Master in *Didattica e psicopedagogia per i Disturbi*

Specifici di Apprendimento

7.3 Il progetto "NTD" e il progetto "A scuola di dislessia"

7.4 I CTS – Centri Territoriali di Supporto

7.5 Supporto informativo alla formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici

LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI E DEGLI STUDENTI CON DSA

Premessa

La legge 8 ottobre 2010, n. 170, riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), assegnando al sistema nazionale di istruzione e agli atenei il compito di individuare le forme didattiche e le modalità di valutazione più adeguate affinché alunni e studenti con DSA possano raggiungere il successo formativo. Per la peculiarità dei Disturbi Specifici di Apprendimento, la Legge apre, in via generale, un ulteriore canale di tutela del diritto allo studio, rivolto specificamente agli alunni con DSA, diverso da quello previsto dalla legge 104/1992. Infatti, il tipo di intervento per l'esercizio del diritto allo studio previsto dalla Legge si focalizza sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e valutazione.

A questo riguardo, la promulgazione della legge 170/2010 riporta in primo piano un importante fronte di riflessione culturale e professionale su ciò che oggi significa svolgere la funzione docente. Le *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* sollecitano ancora una volta la scuola - nel contesto di flessibilità e di autonomia avviato dalla legge 59/99 - a porre al centro delle proprie attività e della propria cura la *persona*, sulla base dei principi sanciti dalla legge 53/2003 e dai successivi decreti applicativi:

“La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. “

In tale contesto, si inserisce la legge 170/2010, rivolta ad alunni che necessitano, oltre ai prioritari interventi di didattica individualizzata e personalizzata, anche di specifici strumenti e misure che derogano da alcune prestazioni richieste dalla scuola. Per consentire, pertanto, agli alunni con DSA di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, devono essere riarticolate le modalità didattiche e le strategie di insegnamento sulla base dei bisogni educativi specifici, in tutti gli ordini e gradi di scuola.

Le *Linee guida* presentano alcune indicazioni, elaborate sulla base delle più recenti conoscenze scientifiche, per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché per utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative. Esse indicano il livello essenziale delle prestazioni richieste alle istituzioni scolastiche e agli atenei per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA.

Il documento presenta la descrizione dei Disturbi Specifici di Apprendimento, amplia alcuni concetti pedagogico-didattici ad essi connessi e illustra le modalità di valutazione per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA nelle istituzioni scolastiche e negli atenei. Un capitolo è poi dedicato ai compiti e ai ruoli assunti dai diversi soggetti coinvolti nel processo di inclusione degli alunni e degli studenti con DSA: uffici scolastici regionali, istituzioni scolastiche (dirigenti, docenti, alunni e studenti), famiglie, atenei. L'ultimo, è dedicato alla formazione.

Sul sito internet del MIUR, presso l'indirizzo web <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>, è possibile visionare schede di approfondimento, costantemente aggiornate, relative alla dislessia, alla disortografia e disgrafia, alla discalculia, alla documentazione degli interventi didattici attivati

dalla scuola (come per esempio il Piano Didattico Personalizzato) e alle varie questioni inerenti i DSA che si porranno con l'evolvere della ricerca scientifica.

1. I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

I Disturbi Specifici di Apprendimento interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico, in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica. Sono coinvolte in tali disturbi: l'abilità di lettura, di scrittura, di fare calcoli. Sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica: dislessia (lettura), disgrafia e disortografia (scrittura), discalculia (calcolo).

Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i DSA sono di origine neurobiologica; allo stesso tempo hanno matrice evolutiva e si mostrano come un'atipia dello sviluppo, modificabili attraverso interventi mirati.

Posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo, infatti, il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti. E' da notare, inoltre (e ciò non è affatto irrilevante per la didattica), che gli alunni con DSA sviluppano stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo.

1.1 La dislessia

Da un punto di vista clinico, la *dislessia* si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta.

Risultano più o meno deficitarie - a seconda del profilo del disturbo in base all'età - la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani. In generale, l'aspetto evolutivo della dislessia può farlo somigliare a un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo. Tale considerazione è utile per l'individuazione di eventuali segnali anticipatori, fin dalla scuola dell'infanzia.

1.2 La disgrafia e la disortografia

Il disturbo specifico di scrittura si definisce *disgrafia* o *disortografia*, a seconda che interessi rispettivamente la grafia o l'ortografia. La disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione; la disortografia riguarda invece l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale. La disgrafia si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico della scrittura, la disortografia è all'origine di una minore correttezza del testo scritto; entrambi, naturalmente, sono in rapporto all'età anagrafica dell'alunno.

In particolare, la disortografia si può definire come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto.

1.3 La discalculia

La *discalculia* riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo.

Nel primo ambito, la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il *subitizing* (o riconoscimento immediato di piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente.

Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

1.4 La comorbidità

Pur interessando abilità diverse, i disturbi sopra descritti possono coesistere in una stessa persona - ciò che tecnicamente si definisce "comorbidità".

Ad esempio, il Disturbo del Calcolo può presentarsi in isolamento o in associazione (più tipicamente) ad altri disturbi specifici. La comorbidità può essere presente anche tra i DSA e altri disturbi di sviluppo (disturbi di linguaggio, disturbi di coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione) e tra i DSA e i disturbi emotivi e del comportamento. In questo caso, il disturbo risultante è superiore alla somma delle singole difficoltà, poiché ognuno dei disturbi implicati nella comorbidità influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive.

2. OSSERVAZIONE IN CLASSE

I Disturbi Specifici di Apprendimento hanno una componente evolutiva che comporta la loro manifestazione come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, definito sulla base dell'età anagrafica e della media degli alunni o degli studenti presenti nella classe. Alcune ricerche hanno inoltre evidenziato che ai DSA si accompagnano stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche, che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata efficace. Ciò assegna alla capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale, non solo nei primi segmenti dell'istruzione - scuola dell'infanzia e scuola primaria - per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche in tutto il percorso scolastico, per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo.

2.1 Osservazione delle prestazioni atipiche

Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo.

Ad esempio, per ciò che riguarda la scrittura, è possibile osservare la presenza di errori ricorrenti, che possono apparire comuni ed essere frequenti in una fase di apprendimento o in una classe precedente, ma che si presentano a lungo ed in modo non occasionale. Nei ragazzi più grandi è possibile notare l'estrema difficoltà a controllare le regole ortografiche o la punteggiatura. Per quanto concerne la lettura, possono essere indicativi il permanere di una lettura sillabica ben oltre la metà della prima classe primaria; la tendenza a leggere la stessa parola in modi diversi nel medesimo brano; il perdere frequentemente il segno o la riga. Quando un docente osserva tali caratteristiche nelle prestazioni scolastiche di un alunno, predispone specifiche attività di recupero e potenziamento. Se, anche a seguito di tali interventi, l'atipia permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere ad uno specialista per accertare la presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento. È bene precisare che le ricerche in tale ambito rilevano che circa il 20% degli alunni (soprattutto nel primo biennio della scuola primaria), manifestano difficoltà nelle abilità di base coinvolte dai Disturbi Specifici di

Apprendimento. Di questo 20%, tuttavia, solo il tre o quattro per cento presenteranno un DSA. Ciò vuol dire che una prestazione atipica solo in alcuni casi implica un disturbo.

2.2 Osservazione degli stili di apprendimento

Gli individui apprendono in maniera diversa uno dall'altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni. Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici. Ciò è significativo per l'argomento in questione, in quanto se la costruzione dell'attività didattica, sulla base di un determinato stile di apprendimento, favorisce in generale tutti gli alunni, nel caso invece di un alunno con DSA, fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano, diventa un elemento essenziale e dirimente per il suo successo scolastico.

3. LA DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA.

STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE.

La Legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate».

I termini *individualizzata* e *personalizzata* non sono da considerarsi sinonimi. In letteratura, la discussione in merito è molto ampia e articolata. Ai fini di questo documento, è possibile individuare alcune definizioni che, senza essere definitive, possono consentire di ragionare con un vocabolario comune.

E' comunque preliminarmente opportuno osservare che la Legge 170/2010 insiste più volte sul tema della didattica individualizzata e personalizzata come strumento di garanzia del diritto allo studio, con ciò lasciando intendere la centralità delle metodologie didattiche, e non solo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, per il raggiungimento del successo formativo degli alunni con DSA.

“Individualizzato” è l'intervento calibrato sul singolo, anziché sull'intera classe o sul piccolo gruppo, che diviene “personalizzato” quando è rivolto ad un particolare discente. Più in generale - contestualizzandola nella situazione didattica dell'insegnamento in classe - l'azione formativa individualizzata pone *obiettivi comuni* per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni.

L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi *obiettivi diversi* per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo.

Si possono quindi proporre le seguenti definizioni. La *didattica individualizzata* consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in

classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La *didattica personalizzata*, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo.

La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l'alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

La Legge 170/2010 richiama inoltre le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire «l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere».

Gli *strumenti compensativi* sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

Fra i più noti indichiamo:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.

Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti - anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto - avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA. Le *misure dispensative* sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura. D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo

ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli *items* della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo. L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione.

3.1 Documentazione dei percorsi didattici

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese.

A questo riguardo, la scuola predispone, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico, un documento che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo:

- dati anagrafici dell'alunno;
- tipologia di disturbo;
- attività didattiche individualizzate;
- attività didattiche personalizzate;
- strumenti compensativi utilizzati;
- misure dispensative adottate;
- forme di verifica e valutazione personalizzate.

Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici. Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine Ciclo.

Tale documentazione può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato.

A titolo esemplificativo, vengono pubblicati sul sito del MIUR (<http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>) alcuni modelli di Piano Didattico Personalizzato. Nella stessa pagina web dedicata ai DSA, potranno essere consultati ulteriori modelli, selezionati sulla base delle migliori pratiche realizzate dalle scuole o elaborati in sede scientifica.

4. UNA DIDATTICA PER GLI ALUNNI CON DSA

Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un progressivo incremento in ambito clinico degli studi, delle ricerche e delle attività scientifiche sul tema dei DSA. Consultando la bibliografia in argomento, si rileva infatti una quantità preponderante di pubblicazioni nei settori della clinica e delle neuroscienze, rispetto a quelli pedagogico-didattici. In tempi più recenti, anche per le dimensioni che ha assunto il fenomeno nelle nostre scuole, oltre che per l'attenzione determinata

dagli interventi legislativi in materia, si è manifestato un sempre maggiore interesse per la messa a punto e l'aggiornamento di metodologie didattiche a favore dei bambini con DSA.

Sulla base di una impostazione tuttora ritenuta valida, la didattica trae orientamento da considerazioni di carattere psicopedagogico. A tale riguardo, può essere utile far riferimento a testi redatti nell'ambito di studi e ricerche che si concentrano sul comportamento manifesto, sulla fenomenologia dei DSA, senza tralasciare di indagare e di interpretare i modi interiori dell'esperienza. In tale ambito, si cerca di indagare il mondo del bambino dislessico secondo la sua prospettiva, non come osservatori esterni. Si porta il lettore attraverso vari esempi a comprendere come il bambino dislessico non riesce a mettersi da un punto di vista unitario, ciò che provoca una corsa ai punti di riferimento, poiché ad ogni movimento verso il mondo sorge spontaneamente un doppio significato. Un esempio è quello del turista che si trova in Inghilterra dove vi è un sistema di guida diverso e dove si fa fatica a guadagnare nuovi punti di riferimento. E vi è l'esempio di un Paese ancora più insolito dove la barriera del linguaggio è raddoppiata da quella dei significati. Immaginiamo di trovarci in un posto con una lingua totalmente diversa o che non riusciamo a ben comprendere: sentiamo sorgere un senso di profondo disagio perché manca "una comunicazione completa, reale, intima". Ma riusciamo a tranquillizzarci perché il nostro soggiorno avrà termine e, con il rientro a casa, potremo tornare ad esprimerci, a parlare in rapporto allo stesso quadro di riferimento, a trovare uno scambio vero, uno scambio pieno. Pensiamo invece al disagio di questi bambini che non possono tornare a casa, in un mondo dove devono rincorrere punti di riferimento...che rimangono stranieri, soprattutto se noi siamo per loro stranieri, chiudendoci nell'incomprensione.

Da tali indicazioni si può prendere spunto per trarre orientamento nella prassi pedagogicodidattica. Gli insegnanti possono "riappropriarsi" di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente o a mutuare la propria attività sul modello degli interventi specialistici, sulla base della consapevolezza della complessità del problema e delle sue implicazioni neurobiologiche.

Ora, la complessità del problema rimane attuale e la validità di un apporto specialistico, ovvero di interventi diagnostici e terapeutici attuati da psicologi, logopedisti e neuropsichiatri in sinergia con il personale della scuola non può che essere confermata; tuttavia – anche in considerazione della presenza sempre più massiccia di alunni con DSA nelle classi – diviene sempre più necessario fare appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti 'curricolari' per affrontare il problema, che non può più essere delegato *tout court* a specialisti esterni.

È appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle competenze disciplinari, anche competenze psicopedagogiche (Cfr. art. 27 CCNL). Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello "strumentario" di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente. Tuttavia, è pur vero che la competenza psicopedagogica, in tal caso, deve poter essere aggiornata e approfondita. È per questo che il MIUR già da anni promuove azioni di formazione sul territorio e, da ultimo, ha sottoscritto un accordo quadro per l'alta formazione in ambito universitario sul tema dei DSA (si veda il paragrafo 7, sulla formazione). Si tratta di percorsi comuni per quanto riguarda l'approccio psicopedagogico, ma differenziati rispetto agli ordini e gradi di scuola. Vi sono infatti

peculiarità dell'azione didattica che vanno attentamente considerate. In tal senso, la Scuola dell'Infanzia svolge un ruolo di assoluta importanza sia a livello preventivo, sia nella promozione e nell'avvio di un corretto e armonioso sviluppo – del miglior sviluppo possibile - del bambino in tutto il percorso scolastico, e non solo. Occorre tuttavia porre attenzione a non precorrere le tappe nell'insegnamento della letto-scrittura, anche sulla scia di dinamiche innestate in ambiente familiare o indotte dall'uso di strumenti multimediali. La Scuola dell'Infanzia, infatti, “esclude impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali”. Invece, coerentemente con gli orientamenti e le indicazioni che si sono succeduti negli ultimi decenni, la Scuola dell'Infanzia ha il compito di “rafforzare l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini”, promuovendo la “maturazione dell'identità personale,... in una prospettiva che ne integri tutti gli aspetti (biologici, psichici, motori, intellettuali, sociali, morali e religiosi)”, mirando a consolidare “le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive del bambino”.

Come è noto, la diagnosi di DSA può essere formulata con certezza alla fine della seconda classe della scuola primaria. Dunque, il disturbo di apprendimento è conclamato quando già il bambino ha superato il periodo di insegnamento della letto-scrittura e dei primi elementi del calcolo. Ma è questo il periodo cruciale e più delicato tanto per il dislessico, che per il disgrafico, il disortografico e il discalculico. Se, ad esempio, in quella classe si è fatto ricorso a metodologie non adeguate, senza prestare la giusta attenzione alle esigenze formative ed alle ‘fragilità’ di alcuni alunni, avremo non soltanto perduto un'occasione preziosa per far sviluppare le migliori potenzialità di quel bambino, ma forse avremo anche minato seriamente il suo percorso formativo.

Per questo assume importanza fondamentale che sin dalla scuola dell'Infanzia si possa prestare attenzione a possibili DSA e porre in atto tutti gli interventi conseguenti, ossia – in primis – tutte le strategie didattiche disponibili. Se poi l'osservazione pedagogica o il percorso clinico porteranno a constatare che si è trattato di una mera *difficoltà* di apprendimento anziché di un *disturbo*, sarà meglio per tutti. Si deve infatti sottolineare che le metodologie didattiche adatte per i bambini con DSA sono valide per ogni bambino, e non viceversa.

4.1 Scuola dell'infanzia

È importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia. Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b...) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo.

Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole. Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare.

Solo in una scuola vissuta come contesto di relazione di apprendimento si può stabilire un rapporto positivo tra bambino ed adulto che ascolta, accoglie, sostiene e propone. In una scuola dove la collaborazione, la sinergia, la condivisione degli stili educativi tra le insegnanti, tra queste e la famiglia ed a volte con i servizi territoriali funzionano, è più facile andare incontro al bisogno educativo del bambino. In una scuola che vive nell'ottica dell'inclusione, il lavoro in sezione si

svolge in un clima sereno, caldo ed accogliente, con modalità differenziate. Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena. Importante risulterà la narrazione, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole. È bene ricordare che l'uso eccessivo di schede prestampate, a volte decisamente poco originali, smorza la creatività e l'espressività del bambino.

Un'accurata attenzione ai processi di apprendimento dei bambini permette di individuare precocemente eventuali situazioni di difficoltà. E' pertanto fondamentale l'osservazione sistematica portata avanti con professionalità dai docenti, che in questo grado scolastico devono tenere monitorate le abilità relative alle capacità percettive, motorie, linguistiche, attentive e mnemoniche. Durante la scuola dell'infanzia è possibile individuare la presenza di situazioni problematiche che possono estrinsecarsi come difficoltà di organizzazione e integrazione spazio-temporale, difficoltà di memorizzazione, lacune percettive, difficoltà di linguaggio verbale. Un alunno con DSA potrà venire diagnosticato solo dopo l'ingresso nella scuola primaria, quando le difficoltà eventuali interferiscano in modo significativo con gli obiettivi scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità formalizzate di lettura, di scrittura e di calcolo. Tuttavia, durante la scuola dell'infanzia l'insegnante potrà osservare l'emergere di difficoltà più globali, ascrivibili ai quadri di DSA, quali difficoltà grafo-motorie, difficoltà di orientamento e integrazione spazio-temporale, difficoltà di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola, difficoltà nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata, difficoltà ad orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani). L'insegnante potrà poi evidenziare caratteristiche che accompagnano gli alunni in attività specifiche, come quelle di pregrafismo, dove è possibile notare lentezza nella scrittura, pressione debole o eccessiva esercitata sul foglio, discontinuità nel gesto, ritoccatura del segno già tracciato, direzione del gesto grafico, occupazione dello spazio nel foglio.

Attraverso gli esercizi di grafica, si lavora sulla motricità fine, sulla funzionalità della mano e, contemporaneamente, sull'organizzazione mentale, ovvero sul nesso tra l'assunzione immaginativa di un dato ed il suo tradursi in azione. Il bambino non "copia" le forme, ma le elabora interiormente. Nel disegnare una forma sul foglio, egli fa riferimento ad un tracciato immaginativo interno frutto di una rappresentazione mentale: la forma grafica, che poi diverrà segno grafico della scrittura, viene costruita mediante una pluralità ed una complessità di atti che portano alla raffigurazione di una immagine mentale. Le esercitazioni su schede prestampate dove compaiono lettere da ricalcare o da completare non giovano all'assunzione di tale compito. La forma grafica deve essere ben percepita e ricreata con la fantasia immaginativa del bambino, meglio se sperimentata attraverso il corpo (per es. fatta tracciare sul pavimento camminando o in aria con le mani; oppure si può tracciare un segno grafico sulla lavagna con la spugna bagnata: una volta asciugata e dissolta, chiedere di disegnare quel segno sul foglio). Parimenti, la corretta assunzione dello schema motorio determina la coordinazione dei movimenti e l'organizzazione dell'azione sul piano fisico. Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, inoltre, la graduale

conquista di abilità di simbolizzazione sempre più complesse può consentire ai docenti di proporre attività didattiche quali esercizi in forma ludica mirati allo sviluppo di competenze necessarie ad un successivo approccio alla lingua scritta.

Il linguaggio è il miglior predittore delle difficoltà di lettura, per questo è bene proporre ai bambini esercizi linguistici - ovvero “operazioni meta fonologiche” - sotto forma di giochi. Le operazioni metafonologiche richieste per scandire e manipolare le parole a livello sillabico sono accessibili a bambini che non hanno ancora avuto un’istruzione formale ed esplicita del codice scritto.

L’operazione metafonologica a livello sillabico (scandire per esempio la parola *cane* in *ca-ne*) consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale essendo coincidente con la realtà dei singoli atti articolatori (le due sillabe della parola *ca-ne* corrispondono ad altrettanti atti articolatori nell’espressione verbale ed è quindi molto facilmente identificabile).

Queste attività dovrebbero essere proposte all’interno di un clima sereno, tenendo conto di tempi di attenzione rapportati all’età dei bambini e senza togliere spazio alle attività precipuamente ludiche e di esplorazione. Solamente in questo modo diventa possibile garantire la piena partecipazione di tutti i bambini, nel rispetto dei tempi e delle modalità interattive di ciascuno. Al tempo stesso i docenti devono intraprendere insieme agli alunni un percorso di insegnamento-apprendimento all’interno del quale l’osservazione sistematica offra costantemente la possibilità di conoscere, in ogni momento, la situazione socio-affettiva e cognitiva di ciascun alunno. La graduale conquista delle capacità motorie, percettive, linguistiche, mnemoniche e attentive procede parallelamente al processo di concettualizzazione della lingua scritta che non costituisce un obiettivo della scuola dell’infanzia, ma che nella scuola dell’infanzia deve trovare i necessari prerequisiti. Infatti, la percezione visiva e uditiva, l’orientamento e l’integrazione spaziotemporale, la coordinazione oculo-manuale rappresentano competenze che si intrecciano innanzitutto con una buona disponibilità ad apprendere e con il clima culturale che si respira nella scuola. Solo successivamente si potrà affrontare l’insegnamento-apprendimento della lettoscrittura come sistema simbolico rilevante.

4.1.2 Area del calcolo

Lo sviluppo dell’intelligenza numerica e la prevenzione delle difficoltà di apprendimento del calcolo rappresenta uno degli obiettivi più importanti della scuola dell’infanzia che si dovrebbe realizzare attraverso la collaborazione tra scuola, famiglia e, possibilmente, servizi territoriali. Tale attività si sostanzia in attività di potenziamento e di screening condotte con appropriati strumenti in grado di identificare i bambini a rischio di DSA e con attività didattiche volte a potenziare in tutti, ma in particolare modo nei bambini a rischio, i prerequisiti del calcolo che la ricerca scientifica ha individuato da tempo. Per imparare a calcolare è necessario che il bambino prima sviluppi i processi mentali specifici implicati nella cognizione numerica, nella stima di numerosità e nel conteggio.

È importante che un bambino con i bisogni particolari che esprime essendo a rischio di DSA, sia posto nelle condizioni di imparare a distinguere tra grandezza di oggetti e numerosità degli stessi e sia avviato all’acquisizione delle parole-numero con la consapevolezza che le qualità percettive degli oggetti (colori, forme, etc..) possono essere fuorvianti, essendo qualità

indipendenti dalla dimensione di numerosità. Attività, quindi, di stima di piccole numerosità (quanti sono...) e di confronto di quantità (di più, di meno, tanti quanti...) devono essere promosse e reiterate fino a quando il bambino riesce a superarle con sicurezza e a colpo d'occhio.

L'acquisizione delle parole-numero dovrà essere accompagnata da numerose attività in grado di integrarne i diversi aspetti: semantici, lessicali e di successione $n+1$. Infatti, solo un prolungato uso del conteggio in situazioni concrete in cui il numero viene manipolato e rappresentato attraverso i diversi codici (analogico, verbale e arabico, o anche romano) può assicurare l'adeguata rappresentazione mentale dell'idea di numero, complesso concetto astratto da conquistare evolutivamente. In altre parole, il bambino deve imparare ad astrarre il concetto di quantità numerica al di là delle caratteristiche dell'oggetto contato, ad esempio: 3 stelline, 3 quadretti, 3 caramelle o 3 bambole rappresentano sempre la quantità 3, a prescindere dalla dimensione e dalle caratteristiche fisiche degli oggetti presi in considerazione. Particolare attenzione didattica va posta anche verso la conquista di abilità più complesse,

quali quelle sintattiche di composizione del numero (es: tante perle in una collana, tante dita in una mano, tanti bambini in una classe... tanti 1 in un insieme...), di ordinamento di grandezze tra più elementi e di soluzione di piccoli problemi di vita quotidiana utilizzando il conteggio. È importante che l'attenzione del bambino sia rivolta agli aspetti quantitativi della realtà e che impari a usare il numero come strumento per gestire piccoli problemi legati alla quotidianità, come per esempio predisporre il materiale per un'attività, non in modo approssimato, ma esatto: quanti bambini? Tanti..... Queste situazioni informali e ludiche offrono un approccio al numero e al calcolo basato su piccoli progressi che saranno vissuti come successi e gratificanti, in particolare verso i bambini con difficoltà, se le figure che si prendono cura dell'educazione del bambino li sapranno cogliere e valorizzare.

4.2 Scuola primaria

4.2.1 *Disturbo di lettura e di scrittura*

All'inizio della scuola primaria la prevenzione delle difficoltà di apprendimento rappresenta uno degli obiettivi più importanti della continuità educativa, che si deve realizzare attraverso uno scambio conoscitivo tra la famiglia, i docenti della scuola dell'infanzia e i docenti della scuola primaria medesima. In questo modo è possibile che questi ultimi ottengano elementi preconoscitivi, che saranno poi integrati nella programmazione delle attività della scuola primaria. Solo da una conoscenza approfondita degli alunni, il team docente potrà programmare le attività educative e didattiche, potrà scegliere i metodi e i materiali e stabilire i tempi più adeguati alle esigenze di tutti gli alunni del gruppo classe. Spesso nella prima classe della scuola primaria gli insegnanti si lasciano prendere dall'ansia di dover insegnare presto agli alunni a leggere e scrivere, ostacolando, però, in questo modo, processi di apprendimento che dovrebbero essere gradualmente e personalizzati. Ogni bambino ha la propria storia, la propria personalità, le proprie originali capacità di porsi in relazione con le esperienze, i propri ritmi di apprendimento e stili cognitivi. È importante offrire agli alunni la possibilità di maturare le capacità percettivo-motorie e linguistiche, che costituiscono i prerequisiti per la conquista delle abilità strumentali della letto-scrittura.

Per imparare la corrispondenza biunivoca tra segno e suono di un sistema alfabetico, più che un impegno cognitivo, sono richieste abilità quali la scomposizione e ricomposizione delle parole

in suoni e il riconoscimento dei segni ad essi associati. Quindi, per imparare la lettura è importante avere buone capacità di riconoscimento visivo e di analisi di struttura della parola. I bambini con DSA hanno in genere buone capacità intellettive, ma hanno limitate capacità di riconoscimento visivo o limitate capacità di analisi fonologica delle parole. A causa di tali limitazioni specifiche hanno notevoli difficoltà nell'acquisizione delle corrispondenze tra segni ortografici e suoni, o non riescono a ricostruire la parola partendo dai singoli suoni che la compongono. Ma è importante ricordare che l'acquisizione dei contenuti non è preclusa all'alunno con DSA e che quindi le sue difficoltà di lettura e scrittura dovrebbero essere compensate da strategie, metodologie e strumenti che non compromettano il suo apprendimento.

Al mostrarsi dei primi segni di difficoltà non si deve procedere aumentando la mole degli esercizi per ottenere dei risultati, ma è necessario effettuare una valutazione accurata che consenta di capire se e quale tipo di didattica e di supporto sarebbero necessari. Per l'alunno con DSA l'impatto iniziale con la lingua scritta è molto difficile, poiché la semplice lettura di una parola in realtà è la risultante di tante singole attività che devono essere affrontate simultaneamente, che vanno dall'identificazione delle lettere, al riconoscimento del loro valore sonoro, al mantenimento della sequenza di prestazione (vale a dire di un ritmo di lettoscrittura costante e continuativo), alla rappresentazione fonologica delle parole, al coinvolgimento del lessico per il riconoscimento del significato.

È importante che il bambino si senta protagonista di piccoli successi. Sono quindi necessari la flessibilità nelle proposte didattiche, il successo, le gratificazioni, la finalizzazione delle attività, così come la condivisione degli obiettivi educativi e didattici fra tutte le figure che si prendono cura del bambino con DSA: scuola, famiglia e servizi. Scendendo nello specifico del metodo di insegnamento-apprendimento della lettoscrittura, è importante sottolineare che la letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di una adeguata fluenza e correttezza di lettura. Per andare incontro al bisogno educativo speciale dell'alunno con DSA si potrà utilizzare il metodo fono-sillabico, oppure quello puramente sillabico. Si tratta di approcci integrati che possono essere utilizzati in fasi diverse.

La metodologia di approccio che inizia e insiste per un tempo lungo sul lavoro sillabico si fonda sulle seguenti considerazioni. La possibilità di condurre operazioni metafonologiche analitiche a livello di fonema, cioè di riflettere sulla struttura fonologica di una parola, è legata all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica. Le singole lettere sono costruzioni mentali effettuate sul *continuum* del parlato, mentre la sillaba aperta (consonante - vocale) può essere quindi individuata e utilizzata facilmente anche dal bambino della scuola dell'infanzia. Si potranno proporre quindi esercizi di *sintesi sillabica*, ricostruire una parola a partire dalla sequenza delle sue sillabe, pronunciate ad alta voce dall'insegnante; esercizi di riconoscimento di sillaba iniziale, finale, intermedia; si possono formare treni di parole dove la sillaba finale della prima costituisce quella iniziale della seconda; si possono proporre inoltre giochi fonologici per il riconoscimento e la produzione di rime, oppure tombole e domino con immagini e sillabe da associare. Si dovrà poi, in un secondo tempo, passare al lavoro di tipo fonologico. I processi di consapevolezza fonologica vengono acquisiti in modo sequenziale e si strutturano in livelli gerarchici di competenza:

- livello della *parola*: indica la capacità del soggetto di identificare singole parole all'interno della frase;

- livello della *struttura delle sillabe*: indica la capacità del soggetto di identificare parti della parola, le sillabe e la loro struttura [all'inizio sono più facilmente identificabili quelle dalla struttura consonante-vocale (ad esempio *ta-* nella parola *tavolo*), poi quelle dalla struttura vocale-consonante (ad esempio *al-* nella parola *albero*)];

- livello dei *suoni iniziali e finali della parola*: indica la capacità, ad esempio, di riconoscere la rima;

- livello del riconoscimento preciso del *suono iniziale e finale* della parola;

- livello del riconoscimento di *tutti i singoli fonemi* della parola.

È opportuno effettuare attività fonologiche nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella prima e nella seconda classe della scuola primaria. Si potrà dedicare ogni giorno una parte dell'attività didattica ad esercizi fonologici all'inizio delle attività o tra un'attività e l'altra, o quando c'è bisogno di recuperare l'attenzione, a classe intera o a piccoli gruppi, con chi mostra di averne bisogno.

Alla scuola primaria, per far acquisire la consapevolezza fonologica, si possono proporre attività come: individuazione del fonema iniziale di parola; si possono proporre quindi parole che iniziano per vocale; individuazione del fonema finale e poi intermedio; analisi fonemica che è analoga al processo di scrittura; fusione fonemica che è analoga al processo di lettura; composizione di parole bisillabe; associazioni grafema/fonema, associando lettere e immagini; conteggio dei fonemi; raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo stesso suono. Si potrà iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti continue, utilizzando poi in abbinamento parole e immagini corrispondenti. L'approccio con il metodo fono-sillabico, adattato alle specificità dell'alunno con DSA, presenta le seguenti caratteristiche.

Ogni consonante viene illustrata come derivante dalla forma di un particolare oggetto o elemento della natura, l'iniziale della parola che lo denota essendo somigliante a quella lettera, ad es. la Montagna per la *emme*.

Solitamente, nei comuni alfabetieri murali o nei libri di testo, non si ha cura di tale associazione tra il suono, il segno grafico e l'immagine relativa (es. *effe* di fata o *emme* di mela): il nesso è soltanto fonetico, e dunque abbastanza debole: l'associazione mentale non è intuitivamente ovvero immaginativamente ripercorribile.

Sarebbe bene dare al bambino la possibilità di operare intuitivamente, ed anche autonomamente, connessioni interne tra ciò che gli viene presentato e la sua personale assunzione immaginativa. In tal modo, la "sintesi grafica", in cui il disegno viene essenzializzato nella forma della lettera, si imprime come immagine mentale e consente di operare più facilmente il discernimento tra i caratteri grafici, sia nella fase di scrittura che in quella di lettura.

Si privilegia quindi un tipo di percorso che, prendendo spunto da un'immagine esteriore, renda operante intuitivamente il nesso con l'immagine mentale, per favorire poi gradualmente l'assunzione concettuale. Tale metodo si fonda sulla considerazione che il bambino dispone anzitutto di un pensiero immaginativo. Egli non si *rappresenta* astrattamente le cose, non forma ancora concetti astratti, ma se le *raffigura*: quando gli parliamo, spieghiamo e, ancor più, quando

raccontiamo qualcosa, suscitiamo nella sua interiorità il sorgere di una immagine mentale. Sempre facendo appello all'immaginazione, ossia alla rielaborazione interna del bambino, le consonanti vengono presentate secondo affinità grafiche, così da poter evidenziare le differenze.

Saranno inizialmente la P e la B; la D e la R; poi la L e la F, la M e la N e così via. Si inizia con quelle che si scrivono da sinistra, si procede con le altre scritte da destra (C G S), lasciando per ultime la Q e l'H.

Se invece l'alunno mostra difficoltà nella consapevolezza fonologica delle lettere, sarà più utile iniziare con i fonemi "continui", cioè quei fonemi che per la loro durata e le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili, come le consonanti nasali (*m, n*) e le liquide (*l, r*), lasciando ad un secondo momento i suoni labiali ed esplosivi (*b, p*), così come quelli dentali (*d, t*). Va detto che anche nel metodo fono-sillabico non sempre c'è coerente gradualità nella scelta delle parole esemplificative in relazione alle lettere presentate. Al bambino vengono cioè presentate parole che contengono la lettera e la sillaba che si sta studiando, ma che contengono anche altre lettere ancora sconosciute: si determina così spesso una fusione tra metodo fonico-sillabico e metodo globale, almeno nella prassi. Occorre, invece, porre attenzione ad ordinare le consonanti, e le parole esemplificative utili per il loro riconoscimento e per l'esercizio della lettura, in modo da presentare al bambino soltanto lettere già note (o che lo stanno divenendo in quanto le spieghiamo). In ogni caso, qualunque metodo si adotti, sarebbe auspicabile iniziare con lo stampato maiuscolo, la forma di scrittura percettivamente più semplice, in quanto essa è articolata su una sola banda spaziale delimitata da due sole linee (scrittura bilineare): tutte le lettere hanno infatti la medesima altezza, iniziando dal rigo superiore e terminando in quello inferiore, mentre lo stampato minuscolo, oltre che il corsivo, sono forme di scrittura articolate su tre bande spaziali, in cui le linee di demarcazione dello spazio sono quattro (scrittura quadrilineare), in quanto vi è una banda centrale delle lettere quali la *a* o la *c*, una banda superiore in cui si spingono lettere quali la *l* o la *b*, una banda inferiore occupata da lettere come la *g* o la *q* e risultano pertanto percettivamente molto più complesse.

Si dovrebbe poi evitare di presentare al bambino una medesima lettera espressa graficamente in più caratteri (stampato minuscolo, stampato maiuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo), ma è opportuno soffermarsi su una soltanto di queste modalità fino a che l'alunno non abbia acquisito una sicura e stabile rappresentazione mentale della forma di quella lettera. L'insegnante si dovrà soffermare per un tempo più lungo sui fonemi più complessi graficamente e dovrà dare indicazioni molto precise per la scrittura, verbalizzando al bambino come si tiene una corretta impugnatura della matita o della penna, dando indicazioni precise sul movimento che la mano deve compiere, sulla direzione da imprimere al gesto, sulle dimensioni delle lettere rispetto allo spazio del foglio o del supporto di scrittura (cartellone, lavagna). Si farà anche attenzione a che il bambino disegni le lettere partendo dall'alto. In questo modo, l'alunno con difficoltà potrà avere modelli di riferimento e parametri precisi.

Si dovrebbe infatti effettuare una parte di lavoro comune alla classe e una parte di didattica individualizzata che risponde ai bisogni specifici dei singoli, dando tempo agli alunni per lavorare individualmente e differenziando i tempi quando ce n'è bisogno. Come si è detto, è importante infatti predisporre un ambiente stimolante e creare un clima sereno e favorevole ad una relazione positiva tra i membri del gruppo classe, tenendo conto dei livelli raggiunti da tutti gli alunni a

proposito dei processi di costruzione e concettualizzazione della lingua scritta, per promuovere la ricerca e la scoperta personale, che stanno alla base della motivazione ad apprendere. E' importante, quindi, che il docente rispetti i ritmi e gli stili di apprendimento degli alunni e permetta a ciascuno nel gruppo classe di procedere autonomamente all'acquisizione delle competenze di letto-scrittura, dando ampio spazio alle attività di gruppo e assumendo il ruolo di regista, sollecitando, inserendo di volta in volta elementi conoscitivi utili per andare avanti ed evitando di trasmettere ansia. A questo proposito, molto importante è non richiedere la lettura ad alta voce dell'alunno con DSA, se non magari di brani su cui possa essersi già esercitato in precedenza. L'acquisizione graduale dei contenuti è senza dubbio più proficua di un'esecuzione frettolosa e scarsamente interiorizzata. Nei confronti degli alunni con DSA si dovrebbe procedere con attività di rinforzo contestualmente alla proposta di nuovi contenuti e si devono fornire strategie di studio personalizzate, facendo sempre attenzione ad assumere atteggiamenti incoraggianti, evitando di incrementare l'ansia e gratificando anche i minimi risultati degli alunni con difficoltà, che non dovrebbero mai essere allontanati dai compagni e dalle attività del gruppo classe.

4.2.2. *Area del calcolo*

Fin dall'inizio della scuola primaria, qualora il bambino non abbia ancora sviluppato i prerequisiti specifici, sarà opportuno soffermarsi su questi, in analogia alla scuola dell'infanzia, per poi sviluppare in modo adeguato la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità.

Particolare attenzione sarà posta da un punto di vista didattico alle abilità di conteggio (non solo uno a uno, come nella scuola dell'infanzia, ma anche uno a due, due a due...) anello di congiunzione tra processi dei numeri e del calcolo, che dovranno essere esercitate in diverse condizioni, scolastiche e ludiche (ad esempio, giochi con le carte, con i dadi...). Fin dall'inizio della scuola primaria è necessario avviare al conteggio e al calcolo a mente, processi necessari all'evoluzione dell'intelligenza numerica. Più dettagliatamente, la ricerca scientifica ha evidenziato che nella scuola primaria le strategie di potenziamento dell'intelligenza numerica devono riguardare:

- processi di conteggio;
- processi lessicali;
- processi semantici;
- processi sintattici;
- calcolo a mente;
- calcolo scritto.

Il conteggio (*counting*), cioè la capacità di rispondere alla domanda "quanti sono?" è fondamentale soprattutto nel primo ciclo. Tale abilità è complessa poiché presuppone l'acquisizione dei principi di corrispondenza uno a uno (ossia che ad ogni elemento che contiamo corrisponde un solo elemento numerico), dell'ordine stabile avanti-indietro – es. 1,2,3,...;...3,2,1 (ossia che l'ordine dei numeri non può variare) e della cardinalità (ossia che l'ultimo numero contato corrisponde alla quantità dell'insieme degli elementi contati).

I *processi lessicali* riguardano la capacità di attribuire il nome ai numeri, si basano su competenze di natura verbale ma anche più generali quali la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità. L'abilità di dire il nome dei

numeri è molto precoce ma deve essere associata alla consapevolezza che si tratta della capacità di attribuire un'etichetta verbale alle quantità.

I *processi semantici* riguardano la capacità di comprendere il significato dei numeri attraverso una rappresentazione mentale di tipo quantitativo e con l'obiettivo finale della corrispondenza numero-quantità.

La *sintassi* riguarda le particolari relazioni spaziali tra le cifre che costituiscono i numeri: la posizione delle cifre determina il loro valore all'interno di un sistema organizzato per ordine di grandezze (valore posizionale delle cifre). In altre parole, per il bambino deve essere chiaro che il numero 1 ha un valore differente nel numero 31 e nel numero 13 così come $1/3$ o 13 e questa differenza è data dalla posizione di reciprocità nella rappresentazione scritta.

Il *calcolo a mente* è considerato dalla ricerca contemporanea la competenza fondamentale all'evoluzione della cognizione numerica. Esso si basa infatti su strategie di combinazioni di quantità necessari ai meccanismi di intelligenza numerica. In particolare le strategie più importanti identificate nella letteratura scientifica sono:

- composizione e scomposizione dei numeri in insiemi più semplici;
- raggruppamento;
- arrotondamento alla decina;
- le proprietà delle quattro operazioni;
- il recupero dei fatti aritmetici.

Date queste considerazioni, si raccomanda perciò di usare prevalentemente l'uso di strategie di calcolo a mente nella quotidianità scolastica. Sono infatti auspicabili attività quasi giornaliere, di breve durata, con proposte diverse e giochi che privilegino il calcolo mentale allo scritto, che sarà ovviamente trattato a livello procedurale.

Con i bambini più grandi si deve cercare inoltre di favorire il ragionamento e solo successivamente, tramite l'esercizio, l'automatizzazione. Il calcolo scritto rappresenta un apprendimento di procedure necessarie per eseguire calcoli molto complessi, che abbisognano di un supporto cartaceo per dare aiuto al nostro sistema di memoria. Quindi, il calcolo scritto ha il compito di automatizzare procedure ed algoritmi e non quello di sviluppare strategie né di potenziare le abilità di intelligenza numerica. Impegnare la gran parte del tempo scolastico nell'esercitazione di tali algoritmi, se da una parte consente un'adeguata acquisizione delle procedure di calcoli complessi, dall'altra rischia di penalizzare l'apprendimento e il consolidamento di strategie più flessibili ed efficaci come quelle del calcolo a mente. Si raccomanda, dunque, un approccio didattico che sappia potenziare entrambi i tipi di calcolo necessari per lo sviluppo di potenzialità cognitive differenti. Se queste raccomandazioni sono necessarie verso l'intera conduzione della classe, tanto più lo sono verso i bambini con DSA, il cui profilo cognitivo può essere supportato dalla differenziazione delle proposte didattiche. Ad esempio, il calcolo scritto sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà gli automatismi e i processi di memoria, mentre il calcolo a mente sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà le funzioni di strategia compositiva. Se l'insegnante sa adoperare metodi didattici flessibili e corrispondenti alle qualità cognitive individuali, il potenziamento non resterà disatteso.

4.3 Scuola secondaria di I e di II grado

La scuola secondaria richiede agli studenti la piena padronanza delle competenze strumentali (lettura, scrittura e calcolo), l'adozione di un efficace metodo di studio e prerequisiti adeguati all'apprendimento di saperi disciplinari sempre più complessi; elementi, questi, che possono mettere in seria difficoltà l'alunno con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivati e rinunciatari. Tali difficoltà possono essere notevolmente contenute e superate individuando opportunamente le strategie e gli strumenti compensativi nonché le misure dispensative.

4.3.1. *Disturbo di lettura*

Nel caso di studenti con dislessia, la scuola secondaria dovrà mirare a promuovere la capacità di comprensione del testo. La decodifica, ossia la decifrazione del testo, e la sua comprensione sono processi cognitivi differenti e pertanto devono essere considerati separatamente nell'attività didattica. A questo riguardo possono risultare utili alcune strategie riguardanti le modalità della lettura. E' infatti opportuno:

- insistere sul passaggio alla lettura silente piuttosto che a voce alta, in quanto la prima risulta generalmente più veloce e più efficiente;
- insegnare allo studente modalità di lettura che, anche sulla base delle caratteristiche tipografiche e dell'evidenziazione di parole chiave, consenta di cogliere il significato generale del testo, all'interno del quale poi eventualmente avviare una lettura più analitica.

Per uno studente con dislessia, gli strumenti compensativi sono primariamente quelli che possono trasformare un compito di lettura (reso difficoltoso dal disturbo) in un compito di ascolto.

A tal fine è necessario fare acquisire allo studente competenze adeguate nell'uso degli strumenti compensativi.

Si può fare qui riferimento:

- alla presenza di una persona che legga gli *items* dei test, le consegne dei compiti, le tracce dei temi o i questionari con risposta a scelta multipla;
- alla sintesi vocale, con i relativi software, anche per la lettura di testi più ampi e per una maggiore autonomia;
- all'utilizzo di libri o vocabolari digitali.

Studiare con la sintesi vocale è cosa diversa che studiare mediante la lettura diretta del libro di testo; sarebbe pertanto utile che i docenti o l'eventuale referente per la dislessia acquisiscano competenze in materia e che i materiali didattici prodotti dai docenti siano in formato digitale.

Si rammenta che l'Azione 6 del Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità" ha finanziato la realizzazione di software di sintesi vocale scaricabili gratuitamente dal sito del MIUR.

Per lo studente dislessico è inoltre più appropriata la proposta di nuovi contenuti attraverso il canale orale piuttosto che attraverso lo scritto, consentendo anche la registrazione delle lezioni.

Per facilitare l'apprendimento, soprattutto negli studenti con difficoltà linguistiche, può essere opportuno semplificare il testo di studio, attraverso la riduzione della complessità lessicale e sintattica.

Si raccomanda, inoltre, l'impiego di mappe concettuali, di schemi, e di altri mediatori didattici che possono sia facilitare la comprensione sia supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni. A questo riguardo, potrebbe essere utile che le scuole raccolgano e archivino tali mediatori didattici, anche al fine di un loro più veloce e facile utilizzo.

In merito alle misure dispensative, lo studente con dislessia è dispensato:

- dalla lettura a voce alta in classe;
- dalla lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il suo livello di abilità;
- da tutte quelle attività ove la lettura è la prestazione valutata.

In fase di verifica e di valutazione, lo studente con dislessia può usufruire di tempi aggiuntivi per l'espletamento delle prove o, in alternativa e comunque nell'ambito degli obiettivi disciplinari previsti per la classe, di verifiche con minori richieste. Nella valutazione delle prove orali e in ordine alle modalità di interrogazione si dovrà tenere

conto delle capacità lessicali ed espressive proprie dello studente.

4.3.2. *Disturbo di scrittura*

In merito agli strumenti compensativi, gli studenti con disortografia o disgrafia possono avere necessità di compiere una doppia lettura del testo che hanno scritto: la prima per l'autocorrezione degli errori ortografici, la seconda per la correzione degli aspetti sintattici e di organizzazione complessiva del testo. Di conseguenza, tali studenti avranno bisogno di maggior tempo nella realizzazione dei compiti scritti. In via generale, comunque, la valutazione si soffermerà soprattutto sul contenuto disciplinare piuttosto che sulla forma ortografica e sintattica.

Gli studenti in questione potranno inoltre avvalersi:

- di mappe o di schemi nell'attività di produzione per la costruzione del testo;
- del computer (con correttore ortografico e sintesi vocale per la rilettura) per velocizzare i tempi di scrittura e ottenere testi più corretti;
- del registratore per prendere appunti.

Per quanto concerne le misure dispensative, oltre a tempi più lunghi per le verifiche scritte o a una quantità minore di esercizi, gli alunni con disgrafia e disortografia sono dispensati dalla valutazione della correttezza della scrittura e, anche sulla base della gravità del disturbo, possono accompagnare o integrare la prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti.

4.3.3. *Area del calcolo*

Riguardo alle difficoltà di apprendimento del calcolo e al loro superamento, non è raro imbattersi in studenti che sono distanti dal livello di conoscenze atteso e che presentano un'impotenza appresa, cioè un vero e proprio blocco ad apprendere sia in senso cognitivo che motivazionale. Sebbene la ricerca non abbia ancora raggiunto dei risultati consolidati sulle strategie di potenziamento dell'abilità di calcolo, si ritengono utili i seguenti principi guida:

- gestire, anche in contesti collettivi, almeno parte degli interventi in modo individualizzato;
- aiutare, in fase preliminare, l'alunno a superare l'impotenza guidandolo verso l'esperienza della propria competenza;
- analizzare gli errori del singolo alunno per comprendere i processi cognitivi che sottendono all'errore stesso con intervista del soggetto;
- pianificare in modo mirato il potenziamento dei processi cognitivi necessari.

In particolare, l'analisi dell'errore favorisce la gestione dell'insegnamento. Tuttavia, l'unica classificazione degli errori consolidata nella letteratura scientifica al riguardo si riferisce al calcolo algebrico:

- errori di recupero di fatti algebrici;
- errori di applicazione di formule;
- errori di applicazione di procedure;
- errori di scelta di strategie;
- errori visuospatiali;
- errori di comprensione semantica.

L'analisi dell'errore consente infatti di capire quale confusione cognitiva l'allievo abbia consolidato in memoria e scegliere, dunque, la strategia didattica più efficace per l'eliminazione dell'errore e il consolidamento della competenza.

Riguardo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, valgono i principi generali secondo cui la calcolatrice, la tabella pitagorica, il formulario personalizzato, etc. sono di supporto ma non di potenziamento, in quanto riducono il carico ma non aumentano le competenze.

4.4 Didattica per le lingue straniere

Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere - ove possibile - una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore. Analogamente, i docenti di lingue straniere terranno conto, nelle prestazioni attese e nelle modalità di insegnamento, del principio sopra indicato.

In sede di programmazione didattica si dovrà generalmente assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. Poiché i tempi di lettura dell'alunno con DSA sono più lunghi, è altresì possibile consegnare il testo scritto qualche giorno prima della lezione, in modo che l'allievo possa concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti.

In merito agli strumenti compensativi, con riguardo alla lettura, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire di audio-libri e di sintesi vocale con i programmi associati. La sintesi vocale può essere utilizzata sia in corso d'anno che in sede di esame di Stato. Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il computer con correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame di Stato. Per quanto concerne le misure dispensative, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire:

- di tempi aggiuntivi;
- di una adeguata riduzione del carico di lavoro;
- in caso di disturbo grave e previa verifica della presenza delle condizioni previste all'Art. 6,

comma 5 del D.M. 12 luglio 2011, è possibile in corso d'anno dispensare l'alunno dalla valutazione nelle prove scritte e, in sede di esame di Stato, prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita dai Consigli di Classe. Resta fermo che in presenza della dispensa dalla valutazione delle prove scritte, gli studenti con DSA utilizzeranno comunque il supporto scritto in quanto utile all'apprendimento anche orale delle lingue straniere, soprattutto in età adolescenziale.

In relazione alle forme di valutazione, per quanto riguarda la comprensione (orale o scritta), sarà valorizzata la capacità di cogliere il senso generale del messaggio; in fase di produzione sarà dato più rilievo all'efficacia comunicativa, ossia alla capacità di farsi comprendere in modo chiaro, anche se non del tutto corretto grammaticalmente.

Lo studio delle lingue straniere implica anche l'approfondimento dei caratteri culturali e sociali del popolo che parla la lingua studiata e, con l'avanzare del percorso scolastico, anche degli aspetti letterari. Poiché l'insegnamento di tali aspetti è condotto in lingua materna, saranno in questa sede applicati gli strumenti compensativi e dispensativi impiegati per le altre materie. Sulla base della gravità del disturbo, nella scuola secondaria i testi letterari in lingua straniera assumono importanza minore per l'alunno con DSA: considerate le sue possibili difficoltà di memorizzazione, risulta conveniente insistere sul potenziamento del lessico ad alta frequenza piuttosto che focalizzarsi su parole più rare, o di registro colto, come quelle presenti nei testi letterari.

Ai fini della corretta interpretazione delle disposizioni contenute nel decreto attuativo, pare opportuno precisare che l' "esonero" riguarda l'insegnamento della lingua straniera nel suo complesso, mentre la "dispensa" concerne unicamente le prestazioni in forma scritta.

5. LA DIMENSIONE RELAZIONALE

Il successo nell'apprendimento è l'immediato intervento da opporre alla tendenza degli alunni o degli studenti con DSA a una scarsa percezione di autoefficacia e di autostima. La specificità cognitiva degli alunni e degli studenti con DSA determina, inoltre, per le conseguenze del disturbo sul piano scolastico, importanti fattori di rischio per quanto concerne la dispersione scolastica dovuta, in questi casi, a ripetute esperienze negative e frustranti durante l'intero iter formativo.

Ogni reale apprendimento acquisito e ogni successo scolastico rinforzano negli alunni e negli studenti con DSA la percezione propria di poter riuscire nei propri impegni nonostante le difficoltà che impone il disturbo, con evidenti connessi esiti positivi sul tono psicologico complessivo. Di contro, non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di "buona volontà", ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento. Analogamente, dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento – come la lettura ad alta voce in classe – evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà. È necessario sottolineare la delicatezza delle problematiche psicologiche che s'innestano nell'alunno o nello studente con DSA per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. Infatti, ai compagni di classe gli strumenti compensativi e le misure dispensative possono risultare incomprensibili facilitazioni. A questo riguardo, il coordinatore di classe, sentita la famiglia interessata, può avviare adeguate iniziative per condividere con i compagni di classe le ragioni dell'applicazione degli strumenti e delle misure citate, anche per evitare la stigmatizzazione e le ricadute psicologiche negative.

Resta ferma, infine, la necessità di creare un clima della classe accogliente, praticare una gestione inclusiva della stessa, tenendo conto degli specifici bisogni educativi degli alunni e studenti con DSA.

6. CHI FA CHE COSA

Con l'intento di semplificare e di riassumere le varie fasi, previste dalla Legge, che vedono coinvolte la scuola, le famiglie e i servizi, si fornisce uno schema di sintesi.

Diagramma schematico dei passi previsti dalla legge 170/2010 per la gestione dei DSA (vedi a p. 94 di questa tesi).

6.1 Gli Uffici Scolastici Regionali

Il ruolo strategico di coordinamento e di indirizzo della politica scolastica svolto dagli Uffici Scolastici Regionali (USR) li chiama direttamente in causa nell'assumere impegni ed attivare specifiche iniziative per garantire il diritto allo studio agli alunni con disturbi specifici di apprendimento.

In un sistema educativo e formativo che investe sulla centralità dell'alunno, sul forte rapporto scuola-famiglia e sull'interazione tra i soggetti – istituzionali e non – del territorio, numerose e differenziate possono essere le iniziative e ampia la gamma degli interventi rientranti nelle politiche a favore degli studenti.

Si ritiene di particolare importanza che l'USR incentivi e promuova la *messa a sistema* delle diverse azioni attivate dalle singole istituzioni scolastiche, al fine di uniformare comportamenti e procedure tali da assicurare uguali opportunità formative a ciascun alunno, in qualunque realtà scolastica. In altri termini, le politiche dell'Ufficio Scolastico Regionale devono tendere a garantire che l'attenzione e la cura educative non siano rimesse alla volontà dei singoli, ma riconducibili ad una logica di sistema. A tal fine, ferma restando l'autonomia di ogni singola realtà regionale, si indicano alcune azioni che appare opportuno attivare:

- predisposizione di protocolli deontologici regionali per condividere le procedure e i comportamenti da assumere nei confronti degli alunni con DSA (dalle strategie per individuare precocemente i segnali di rischio alle modalità di accoglienza, alla predisposizione dei Piani didattici personalizzati, al contratto formativo con la famiglia);
- costituzione di gruppi di coordinamento costituiti dai referenti provinciali per l'implementazione delle linee di indirizzo emanate a livello regionale;
- stipula di accordi (convenzioni, protocolli, intese) con le associazioni maggiormente rappresentative e con il SSN;
- organizzazione di attività di formazione diversificate, in base alle specifiche situazioni di contesto e adeguate alle esperienze, competenze, pratiche pregresse presenti in ogni realtà, in modo da far coincidere la risposta formativa all'effettiva domanda di supporto e conoscenza;
- potenziamento dei Centri Territoriali di Supporto per tecnologie e disabilità (CTS) soprattutto incrementando le risorse (sussidi e strumenti tecnologici specifici per i DSA) e pubblicizzando ulteriormente la loro funzione di punti dimostrativi.

6.2 Il Dirigente scolastico

Il Dirigente scolastico, nella logica dell'autonomia riconosciuta alle istituzioni scolastiche, è il garante delle opportunità formative offerte e dei servizi erogati ed è colui che attiva ogni possibile iniziativa affinché il diritto allo studio di tutti e di ciascuno si realizzi. Tale azione si concretizza anche mediante la promozione e la cura di una serie di iniziative da attuarsi di concerto con le varie componenti scolastiche, atte a favorire il coordinamento dei vari interventi rispetto alle norme di riferimento.

Sulla base dell'autonoma responsabilità nella gestione delle risorse umane della scuola, il Dirigente scolastico potrà valutare l'opportunità di assegnare docenti curricolari con competenza nei DSA in classi ove sono presenti alunni con tale tipologia di disturbi. In particolare, il Dirigente:

- garantisce il raccordo di tutti i soggetti che operano nella scuola con le realtà territoriali;
- stimola e promuove ogni utile iniziativa finalizzata a rendere operative le indicazioni condivise con Organi collegiali e famiglie, e precisamente:
 - attiva interventi preventivi;
 - trasmette alla famiglia apposita comunicazione;
 - riceve la diagnosi consegnata dalla famiglia, la acquisisce al protocollo e la condivide con il gruppo docente;
- promuove attività di formazione/aggiornamento per il conseguimento di competenze specifiche diffuse;
- promuove e valorizza progetti mirati, individuando e rimuovendo ostacoli, nonché assicurando il coordinamento delle azioni (tempi, modalità, finanziamenti);
- definisce, su proposta del Collegio dei Docenti, le idonee modalità di documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati di alunni e studenti con DSA e ne coordina l'elaborazione e le modalità di revisione, anche – se necessario – facendo riferimento ai già richiamati modelli esemplificativi pubblicati sul sito del MIUR (<http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>);
- gestisce le risorse umane e strumentali;
- promuove l'intensificazione dei rapporti tra i docenti e le famiglie di alunni e studenti con DSA, favorendone le condizioni e prevedendo idonee modalità di riconoscimento dell'impegno dei docenti, come specificato al successivo paragrafo 6.5;
- attiva il monitoraggio relativo a tutte le azioni messe in atto, al fine di favorire la riproduzione di buone pratiche e procedure od apportare eventuali modifiche.

Per la realizzazione degli obiettivi previsti e programmati, il Dirigente scolastico potrà avvalersi della collaborazione di un docente (referente o funzione strumentale) con compiti di informazione, consulenza e coordinamento.

I Dirigenti scolastici potranno farsi promotori di iniziative rivolte alle famiglie di alunni e studenti con DSA, promuovendo e organizzando, presso le istituzioni scolastiche - anche con l'ausilio dell'Amministrazione centrale e degli UU.SS.RR. - seminari e brevi corsi informativi.

6.3 Il Referente di Istituto

Le funzioni del "referente" sono, in sintesi, riferibili all'ambito della sensibilizzazione ed approfondimento delle tematiche, nonché del supporto ai colleghi direttamente coinvolti nell'applicazione didattica delle proposte.

Il referente che avrà acquisito una formazione adeguata e specifica sulle tematiche, a seguito di corsi formalizzati o in base a percorsi di formazione personali e/o alla propria pratica esperienziale/didattica, diventa punto di riferimento all'interno della scuola ed, in particolare, assume, nei confronti del Collegio dei docenti, le seguenti funzioni:

- fornisce informazioni circa le disposizioni normative vigenti;

- fornisce indicazioni di base su strumenti compensativi e misure dispensative al fine di realizzare un intervento didattico il più possibile adeguato e personalizzato;
- collabora, ove richiesto, alla elaborazione di strategie volte al superamento dei problemi nella classe con alunni con DSA;
- offre supporto ai colleghi riguardo a specifici materiali didattici e di valutazione;
- cura la dotazione bibliografica e di sussidi all'interno dell'Istituto;
- diffonde e pubblicizza le iniziative di formazione specifica o di aggiornamento;
- fornisce informazioni riguardo alle Associazioni/Enti/Istituzioni/Università ai quali poter fare riferimento per le tematiche in oggetto;
- fornisce informazioni riguardo a siti o piattaforme on line per la condivisione di buone pratiche in tema di DSA;
- funge da mediatore tra colleghi, famiglie, studenti (se maggiorenni), operatori dei servizi sanitari, EE.LL. ed agenzie formative accreditate nel territorio;
- informa eventuali supplenti in servizio nelle classi con alunni con DSA.

Il Referente d'Istituto avrà in ogni caso cura di promuovere lo sviluppo delle competenze dei colleghi docenti, ponendo altresì attenzione a che non si determini alcun meccanismo di "delega" né alcuna forma di deresponsabilizzazione, ma operando per sostenere la "presa in carico" dell'alunno e dello studente con DSA da parte dell'insegnante di classe.

La nomina del referente di Istituto per la problematica connessa ai Disturbi Specifici di Apprendimento non costituisce un formale obbligo istituzionale ma è demandata alla autonomia progettuale delle singole scuole. Esse operano scelte mirate anche in ragione dei bisogni emergenti nel proprio concreto contesto operativo, nella prospettiva di garantire a ciascun alunno le migliori condizioni possibili, in termini didattici ed organizzativi, per il pieno successo formativo. Laddove se ne ravvisi l'utilità, per la migliore funzionalità ed efficacia dell'azione formativa, la nomina potrà essere anche formalizzata, così come avviene per numerose altre figure di sistema (funzioni strumentali) di supporto alla progettualità scolastica.

6.4 I Docenti

La eventuale presenza all'interno dell'Istituto scolastico di un docente *esperto*, con compiti di referente, non deve sollevare il Collegio dei docenti ed i Consigli di classe interessati dall'impegno educativo di condividere le scelte.

Risulta, infatti, indispensabile che sia l'intera comunità educante a possedere gli strumenti di conoscenza e competenza, affinché tutti siano corresponsabili del progetto formativo elaborato e realizzato per gli alunni con DSA. In particolare, ogni docente, per sé e collegialmente:

- durante le prime fasi degli apprendimenti scolastici cura con attenzione l'acquisizione dei prerequisiti fondamentali e la stabilizzazione delle prime abilità relative alla scrittura, alla lettura e al calcolo, ponendo contestualmente attenzione ai segnali di rischio in un'ottica di prevenzione ed ai fini di una segnalazione;
- mette in atto strategie di recupero;
- segnala alla famiglia la persistenza delle difficoltà nonostante gli interventi di recupero posti in essere;
- prende visione della certificazione diagnostica rilasciata dagli organismi preposti;

- procede, in collaborazione dei colleghi della classe, alla documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati previsti;
- attua strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo;
- adotta misure dispensative;
- attua modalità di verifica e valutazione adeguate e coerenti;
- realizza incontri di continuità con i colleghi del precedente e successivo ordine o grado di scuola al fine di condividere i percorsi educativi e didattici effettuati dagli alunni, in particolare quelli con DSA, e per non disperdere il lavoro svolto.

6.5 La Famiglia

La famiglia che si avvede per prima delle difficoltà del proprio figlio o della propria figlia, ne informa la scuola, sollecitandola ad un periodo di osservazione. Essa è altrimenti, in ogni caso, informata dalla scuola delle persistenti difficoltà del proprio figlio o figlia.

La famiglia:

- provvede, di propria iniziativa o su segnalazione del pediatra - di libera scelta o della scuola - a far valutare l'alunno o lo studente secondo le modalità previste dall'Art. 3 della Legge 170/2010;
- consegna alla scuola la diagnosi di cui all'art. 3 della Legge 170/2010;
- condivide le linee elaborate nella documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati ed è chiamata a formalizzare con la scuola un patto educativo/formativo che preveda l'autorizzazione a tutti i docenti del Consiglio di Classe - nel rispetto della privacy e della riservatezza del caso - ad applicare ogni strumento compensativo e le strategie dispensative ritenute idonee, previste dalla normativa vigente, tenuto conto delle risorse disponibili;
- sostiene la motivazione e l'impegno dell'alunno o studente nel lavoro scolastico e domestico;
- verifica regolarmente lo svolgimento dei compiti assegnati;
- verifica che vengano portati a scuola i materiali richiesti;
- incoraggia l'acquisizione di un sempre maggiore grado di autonomia nella gestione dei tempi di studio, dell'impegno scolastico e delle relazioni con i docenti;
- considera non soltanto il significato valutativo, ma anche formativo delle singole discipline.

Particolare importanza riveste, nel contesto finora analizzato, il rapporto con le famiglie degli alunni con DSA. Esse, in particolare nel primo periodo di approccio dei figli con la scuola primaria, sono poste di fronte a incertezza recata per lo più da difficoltà inattese, che rischiano di compromettere il sereno svolgimento dell'iter scolastico da parte dei loro figli. Necessitano pertanto di essere opportunamente guidate alla conoscenza del problema non solo in ordine ai possibili sviluppi dell'esperienza scolastica, ma anche informate con professionalità e costanza sulle strategie didattiche che di volta in volta la scuola progetta per un apprendimento quanto più possibile sereno e inclusivo, sulle verifiche e sui risultati attesi e ottenuti, su possibili ricalibrature dei percorsi posti in essere.

Sulla scorta di tali necessità, le istituzioni scolastiche cureranno di predisporre incontri con le famiglie coinvolte a cadenza mensile o bimestrale, a seconda delle opportunità e delle singole situazioni in esame, affinché l'operato dei docenti risulti conosciuto, condiviso e, ove necessario, coordinato con l'azione educativa della famiglia stessa.

Dovendosi necessariamente prevedere un'intensificazione dell'impegno dei docenti, i Dirigenti scolastici avranno cura di prevedere idonee modalità di riconoscimento di tali forme di flessibilità professionale, da ricomprendere nelle materie di pertinenza della Contrattazione integrativa di Istituto di cui all'art. 6, comma 2, lettera l) del vigente CCNL - Comparto Scuola.

6.6 Gli Studenti

Gli studenti e le studentesse, con le necessarie differenziazioni in relazione all'età, sono i primi protagonisti di tutte le azioni che devono essere messe in campo qualora si presenti una situazione di DSA. Essi, pertanto, hanno diritto:

- ad una chiara informazione riguardo alla diversa modalità di apprendimento ed alle strategie che possono aiutarli ad ottenere il massimo dalle loro potenzialità;
- a ricevere una didattica individualizzata/personalizzata, nonché all'adozione di adeguati strumenti compensativi e misure dispensative.

Hanno il dovere di porre adeguato impegno nel lavoro scolastico. Ove l'età e la maturità lo consentano, suggeriscono ai docenti le strategie di apprendimento che hanno maturato autonomamente.

6.7. Gli Atenei

Nonostante nel corso dell'età evolutiva si verifichino processi di compensazione funzionale che migliorano notevolmente le prestazioni dei ragazzi con DSA, il substrato biologico non scompare e può condizionare in maniera significativa le attività accademiche, richiedendo un impegno personale supplementare e strategie adeguate per aggirare le difficoltà. Con il miglioramento dei supporti didattici durante la scolarizzazione, sempre più studenti con DSA ora possono proseguire con successo gli studi universitari. Studenti con DSA, sono presenti in tutti i corsi universitari: se adeguatamente supportati, possono raggiungere con ottimi risultati il traguardo dei titoli accademici, realizzando le proprie potenzialità cognitive. In questo processo di crescita, anche l'Università, in accordo con le finalità della legge, dovrà svolgere un ruolo importante, trovando soluzioni all'interno delle metodologie didattiche e di valutazione e favorendo l'uso di strategie e risorse, in particolare attraverso le nuove tecnologie.

L'art. 5, comma 4, della Legge 170/2010 prevede che “agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari”.

Il successo formativo può assicurare alla nostra società l'apporto creativo e professionale di persone dotate di normale intelligenza e a volte anche di talenti spiccati. Preliminare all'applicazione del disposto sopra citato è l'acquisizione, da parte dell'Ateneo, della diagnosi di cui all'art 3 della legge 170/2010.

E' importante rilevare che molti studenti con DSA - probabilmente più della metà dei casi - arrivano all'università senza aver ricevuto una diagnosi in precedenza. Si pone, pertanto, anche nell'ambito universitario, la necessità di *interventi idonei ad individuare i casi sospetti di DSA negli studenti* (art. 3.3) come per tutti gli altri gradi di scuola. Al riguardo vi sono già state, presso vari Atenei, delle esperienze di utilizzo di strumenti di screening sotto forma di questionari specifici, il cui esito non è comunque una diagnosi ma solo l'evidenziazione di una difficoltà. La diagnosi deve essere effettuata dal Servizio Sanitario Nazionale, da specialisti o strutture

accreditate, se previste dalle Regioni. Le diagnosi risalenti all'età evolutiva possono essere ritenute valide, sempreché non superino i tre anni dalla data di rilascio, considerato che i DSA sono condizioni che tendono a permanere per l'intero arco di vita. La presentazione della certificazione diagnostica, al momento dell'iscrizione, permette di accedere anche ai **test di ammissione** con le seguenti modalità:

- la concessione di tempi aggiuntivi, rispetto a quelli stabiliti per la generalità degli studenti, ritenuti congrui dall'Ateneo in relazione alla tipologia di prova e comunque non superiori al 30% in più;

- la concessione di un tempo aggiuntivo fino a un massimo del 30% in più rispetto a quello definito per le prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale programmati a livello nazionale o dalle università ai sensi dell'art. 4 della legge 2 agosto 1999 n. 264;

- in caso di particolare gravità certificata del DSA, gli Atenei – nella loro autonomia - possono valutare ulteriori misure atte a garantire pari opportunità nell'espletamento delle prove stesse.

Le diagnosi presentate successivamente all'iscrizione permettono di poter fruire degli *appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica*, secondo quanto stabilito dall'art. 5, comma 1.

In particolare, per quanto attiene alle **misure dispensative**, ci si riferisce a:

- privilegiare verifiche orali piuttosto che scritte, tenendo conto anche del profilo individuale di abilità;

- prevedere nelle prove scritte l'eventuale riduzione quantitativa, ma non qualitativa, nel caso non si riesca a concedere tempo supplementare;

- considerare nella valutazione i contenuti piuttosto che la forma e l'ortografia.

Per quanto attiene agli **strumenti compensativi**, si ritiene altresì che gli Atenei debbano consentire agli studenti con diagnosi di DSA di poter utilizzare le facilitazioni e gli strumenti eventualmente già in uso durante il percorso scolastico, quali, per esempio:

- registrazione delle lezioni;
- utilizzo di testi in formato digitale;
- programmi di sintesi vocale;
- altri strumenti tecnologici di facilitazione nella fase di studio e di esame.

Per quanto attiene alle forme di verifica e di valutazione, con riferimento agli **esami universitari**, si applicano le misure dispensative e gli strumenti compensativi già sopra descritti (prove orali invece che scritte; uso di personal computer con correttore ortografico e sintesi vocale; tempo supplementare fino a un massimo del 30% in più oppure riduzione quantitativa; valutazione dei contenuti più che della forma).

Peraltro, gli Atenei debbono prevedere servizi specifici per i DSA, di nuova attivazione o nell'ambito di quelli già preesistenti di tutorato e/o disabilità, che pongano in essere tutte le azioni necessarie a garantire l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate.

Nell'ambito di tali servizi potranno essere previsti:

- utilizzo di tutor specializzati;
- consulenza per l'organizzazione delle attività di studio;

- forme di studio alternative come, per es., la costituzione di gruppi di studio fra studenti dislessici e non ;
- lezioni ed esercizi on line sul sito dell'università.

7. LA FORMAZIONE

La formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici è un elemento fondamentale per la corretta applicazione della Legge 170/2010 e per il raggiungimento delle sue finalità. Al riguardo, si pone in primo piano il tema della formazione in servizio. Un principio generale è che la competenza sui DSA dovrà permeare il corpo docente di ogni classe, in modo che la gestione e la programmazione di passi significativi (per es. il PDP) non sia delegata a qualcuno dei docenti, ma scaturisca da una partecipazione integrale del consiglio di classe.

A tal fine, gli Uffici Scolastici Regionali attivano gli interventi di formazione realizzando sinergie con i servizi sanitari territoriali, le università, gli enti, gli istituti di ricerca e le agenzie di formazione, individuando le esigenze formative specifiche, differenziate anche per ordini e gradi di scuola e tenendo conto di priorità dettate anche dalle precedenti attività formative svolte sul territorio.

Le istituzioni scolastiche, anche collegate in rete, possono organizzare opportuni percorsi di formazione mirati allo sviluppo professionale di competenze specifiche in materia.

L'insegnante referente per i DSA può svolgere un ruolo importante di raccordo e di continuità riguardo all'aggiornamento professionale per i colleghi.

7.1 I contenuti della formazione

Legge 170/2010 e caratteristiche delle diverse tipologie di DSA.

La conoscenza della legge consente di avere consapevolezza del percorso completo di gestione dei DSA all'interno della scuola; i vari momenti di tale percorso e i processi conseguenti devono essere ben chiari al fine di assicurarne l'applicazione. La legge e le disposizioni attuative, contenute nel DM 12 luglio 2011, riassumono e superano tutti i provvedimenti e note ministeriali precedentemente emanati riguardo ai DSA.

Risulta inoltre opportuno conoscere le caratteristiche dei singoli disturbi di apprendimento, anche da un punto di vista medico-sanitario e psicologico, sia perché tali caratteristiche giustificano gli specifici interventi previsti dalla Legge, sia perché ciò consente di costruire un linguaggio comune fra mondo scolastico e mondo dei servizi di diagnosi e di trattamento.

Principali strumenti che la scuola può utilizzare per l'individuazione precoce del rischio di DSA.

L'individuazione tempestiva permette la messa in atto di provvedimenti didattici, abilitativi e di supporto che possono modificare notevolmente il percorso scolastico e il destino personale di alunni e studenti con DSA. Il maggior interesse è rivolto alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, nelle quali è necessaria una maggior e più diffusa conoscenza degli indicatori di rischio e una impostazione del lavoro didattico orientata alla prevenzione. L'attività di identificazione si deve esplicare comunque in tutti gli ordini e gradi di scuola; infatti, sappiamo che tuttora molti ragazzi con DSA sfuggono alla individuazione nei primi anni di scuola, mentre manifestano in maniera più evidente le loro difficoltà allorché aumenta il carico di studio, cioè durante la scuola secondaria e all'università.

Strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo.

È necessario che i docenti acquisiscano chiare e complete conoscenze in merito agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, con riferimento alla disciplina di loro competenza, al fine di effettuare scelte consapevoli ed appropriate. Inoltre, gli insegnanti devono essere in grado di utilizzare le nuove tecnologie e realizzare una integrazione tra queste e le metodologie didattiche per l'apprendimento, dato che le ricerche dimostrano che ambienti didattici supportati dall'uso delle nuove tecnologie risultano maggiormente efficaci.

Gestione della classe con alunni con DSA.

I docenti devono porre attenzione alle ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche, ricordando che nell'apprendimento un ruolo di grande rilievo è rappresentato dagli aspetti emotivi, motivazionali e relazionali. La formazione, in tale ambito, ha l'obiettivo di sviluppare competenze per creare ambienti di apprendimento capaci di sviluppare autostima, stile di attribuzione positivo, senso di autoefficacia negli alunni e negli studenti con DSA.

Forme adeguate di verifica e di valutazione.

La valutazione deve concretizzarsi in una prassi che espliciti concretamente le modalità di differenziazione a seconda della disciplina e del tipo di compito, discriminando fra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l'impegno dell'allievo e le conoscenze effettivamente acquisite.

Indicazioni ed esercitazioni concernenti le misure educative e didattiche di cui all'art. 4.

La concreta applicazione delle misure didattiche e valutative personalizzate richiede un allenamento pratico, da attuare già in fase di formazione mediante attività laboratoriali. È auspicabile che ogni docente ne acquisisca la competenza, perlomeno per le discipline di propria pertinenza, onde evitare meccanismi di delega.

Forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi.

È necessario che vengano superate le visioni semplicistiche dettate da pregiudizi datati per cui i ragazzi con DSA sarebbero destinati a percorsi formativi di basso livello; la costruzione di nuovi percorsi per orientare le scelte degli studenti con DSA non può che scaturire da un bilancio a livello personale non solo delle aree di forza e di debolezza, ma anche della motivazione e delle scelte personali e delle opportunità disponibili, mettendo in campo l'intuizione delle potenzialità emergenti.

Esperienze di studi di caso di alunni con DSA, per implementare buone pratiche didattiche

La migliore efficacia formativa si raggiunge probabilmente con lo studio di casi concreti, dei problemi e del percorso svolto, delle criticità verificatesi in corso e delle possibili soluzioni. Attività di formazione specifiche devono essere rivolte anche ai dirigenti scolastici, mirate agli aspetti di competenza: aspetti normativi, organizzativi e gestionali.

7.2 Corso di perfezionamento e Master in

“Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento”

Il Ministero, in accordo con la Conferenza nazionale permanente dei Presidi di Scienze della Formazione (CNPSF), promuove percorsi di alta formazione attraverso l'attivazione, presso le Facoltà di Scienze della Formazione, di Corsi di Perfezionamento – o Master universitari – in “Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento”, rivolti a dirigenti scolastici e a docenti delle scuole di ogni ordine e grado, a partire dall'A.A. 2011/2012. Il Corso di

Perfezionamento e Aggiornamento professionale, ex art. 6 comma 2 lettera c - L.341/90 – o il Master - ha durata annuale, con relativa acquisizione di 60 CFU (Crediti Formativi Universitari).

Al fine di realizzare un'offerta formativa flessibile, che si adatti ai diversi bisogni formativi del personale della scuola, i corsi sono articolati in tre moduli, ciascuno equivalente a 20 CFU, corrispondenti rispettivamente ad un livello 'base', 'intermedio' e 'avanzato', che possono essere frequentati anche singolarmente.

L'articolazione generale, prevede almeno ¼ dei CFU dedicati a esperienze dirette, applicative delle cognizioni teoriche apprese, svolte a scuola, con certificazione delle attività da parte del Dirigente scolastico, o di tirocinio con tutor presso centri specializzati e scuole selezionate. Le Facoltà erogano attività didattiche e formative utilizzando innovative metodologie e tecnologie e-learning. Fino ad un massimo del 50%, l'attività didattica dei corsi può essere svolta per via telematica.

È ammesso a frequentare i corsi di Perfezionamento il personale della scuola che ne faccia richiesta secondo le modalità stabilite nelle singole convenzioni regionali, per un totale massimo di 100 posti in ciascuna università. Le singole Facoltà di Scienze della Formazione riconoscono i percorsi di studio universitari pregressi ovvero ulteriori esperienze formative, debitamente documentati dall'interessato, nel rispetto della normativa vigente, nella struttura accademica preposta.

Al termine dei corsi è rilasciato ai frequentanti, secondo le modalità di legge, idonea attestazione con indicazione dei crediti formativi riconoscibili in ambito universitario. Per l'attivazione dei corsi presso le sedi universitarie, sono stipulate apposite convenzioni tra gli Uffici Scolastici Regionali e le singole Università (32 su tutto il territorio nazionale) ed il costo dei corsi è coperto, anche in quota parte, dal MIUR, attraverso gli Uffici Scolastici Regionali, in quanto destinatari dei fondi *ex lege* 170/2010 per la formazione di docenti e dirigenti scolastici sui Disturbi Specifici di Apprendimento. Tali fondi possono essere incrementati con altre risorse rese disponibili dagli stessi Uffici Scolastici Regionali, dal MIUR o da altre Istituzioni o Enti. Le singole università, nel predisporre il piano orario delle lezioni, tengono conto delle esigenze di servizio del personale della scuola partecipante ai corsi.

Per l'aggiornamento scientifico del piano strutturale e contenutistico dei corsi, è costituito, con decreto ministeriale, un apposito Comitato Tecnico, con compiti di coordinamento e monitoraggio. Al fine di valorizzare e documentare l'attività scientifica e didattica dei corsi universitari in *"Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento"* nonché di promuovere con i docenti responsabili degli insegnamenti eventuali programmi di ricerca, il Comitato Tecnico è affiancato da un Comitato Scientifico, composto da docenti, esperti e studiosi provenienti dal mondo della scuola, della ricerca e dell'università.

7.3 Il progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità" e il progetto "A scuola di dislessia"

La proposta di perfezionamento e aggiornamento professionale in ambito universitario amplia la formazione sui DSA attivata dal Ministero, a partire dall'anno 2005, e attuata dagli Uffici Scolastici Regionali anche nell'ambito dell'azione 7 prevista dal Progetto interministeriale "Nuove Tecnologie e Disabilità", cofinanziato dal Dipartimento per l'Innovazione Tecnologica della Presidenza del Consiglio dei Ministri e dal Ministero della Pubblica Istruzione, specificamente dedicata alla dislessia. È inoltre stato avviato un ulteriore piano nazionale di formazione previsto

nell'ambito del progetto "A scuola di dislessia" di cui al protocollo d'Intesa MIUR-AID-FTI, visionabile sul sito internet del MIUR, nella pagina web dedicata ai DSA.

7.4 I CTS – Centri Territoriali di Supporto

I 96 Centri Territoriali di Supporto, dislocati su tutto il territorio nazionale, rappresentano strutture di supporto istituite con le azioni 4 e 5 del progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità". Tali Centri sono collocati presso scuole polo, i cui recapiti sono reperibili sul sito internet del MIUR all'indirizzo http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/azione4_5.shtml#cts.

Vi operano tre docenti, esperti sia nelle nuove tecnologie a favore delle disabilità e dei Disturbi specifici di apprendimento sia su supporti software e hardware, oltre che sull'impiego di strumenti compensativi.

Gli Uffici Scolastici Regionali possono adeguatamente promuovere e incentivare l'azione dei CTS a favore delle scuole, al fine di rispondere adeguatamente ai bisogni reali provenienti dal territorio. Il Ministero stanza annualmente fondi per il potenziamento ed il funzionamento di tali Centri, da quest'anno con l'intento preciso di orientarne parte delle azioni proprio nell'ambito dei DSA. Inoltre, possono essere incentivate forme di coordinamento fra i CTS su base regionale ed interregionale per aggiornare modelli e metodologie didattiche utilizzate a favore degli studenti con DSA, al fine di diffondere buone pratiche con elevati margini di efficacia.

Per tali finalità, è opportuno prevedere adeguate e cicliche forme di aggiornamento a favore degli operatori che agiscono nei singoli Centri Territoriali di Supporto.

7.5 Supporto informativo alla formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici

La conoscenza specifica sui DSA si può acquisire con una formazione protratta e approfondita, che può avvalersi di molte modalità, ivi comprese quelle rese disponibili dalle nuove tecnologie e da Internet.

A tal fine, il Ministero attiva una specifica sezione del proprio sito Internet (all'interno della pagina web più volte richiamata: <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>) per la divulgazione di contributi scientifici, didattici, organizzativi, metodologici predisposti sia dal mondo scientifico sia dagli Uffici Scolastici Regionali in relazione all'impegno di ricerca e di elaborazione dei docenti e delle scuole.

I materiali pubblicati possono supportare l'evoluzione culturale generale in tema di DSA e sono liberamente fruibili.

f.to IL MINISTRO

CAPITOLO III:

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA IN ITALIA

“La lingua in Italia sarà quello che sapranno essere gli Italiani”

(Gino Capponi)

“La lingua italiana è dunque la lingua della borghesia italiana che per ragioni storiche determinate non ha saputo identificarsi con la nazione, ma è rimasta classe sociale: e la sua lingua è la lingua delle sue abitudini, dei suoi privilegi, delle sue mistificazioni, insomma della sua lotta di classe.”

(Pier Paolo Pasolini)¹⁴⁰

“Del resto bisognerebbe intendersi su cosa sia lingua corretta. Le lingue le creano i overi e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo. Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio: “Non si dice lalla, si dice aradio”. Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. “Tutti i cittadini sono uguali senza distinzioni di lingua”. L'ha detto la Costituzione pensando a lui.”¹⁴¹

“Nella maggioranza dei casi, per il professore d'italiano tutto veniva affidato agli studi di letteratura italiana (dominante in tutte le sedi: all'Università, nei programmi di concorso, nella pratica scolastica) per lungo tempo condotti secondo i vecchi canoni storicistici e dell'estetica idealistica. Questa l'impostazione ricevuta dalla massa dei docenti saliti in cattedra cinquanta, quaranta, trenta e anche venti anni fa, e quindi di un buon numero di quelli ancora in servizio.”

“Se è vero che per insegnare non basta la sola competenza disciplinare, è anche vero che nessuna abilità didattica può fondarsi su una conoscenza disciplinare scarsa o scadente: se non ci si muove con agilità tra le strutture della lingua, se se ne ignora la storia e se non si è in grado di sviluppare una riflessione metalinguistica, non si sarà mai neppure in grado di elaborare gli strumenti applicativi indispensabili al suo insegnamento”

(Francesco Sabatini)¹⁴²

“L'educazione linguistica è un processo unitario che include l'intero ventaglio di lingue che lo studente deve acquisire o perfezionare, - lingua materna, seconda, straniera, classica e, per gli immigrati, anche lingua etnica. Ma sebbene nella mente dello studente questo processo sia unitario, la riflessione teorica in glottodidattica (...) e la formazione metodologica degli insegnanti sono andate avanti per decenni su due binari paralleli, da un lato gli insegnanti di italiano (e di lingue classiche), dall'altro quelli di lingue straniere (...): la mente che deve trarre profitto dal lavoro dei vari docenti delle varie lingue è unica, non può essere sottoposta a percorsi di-vaganti e di-vergenti”

(Paolo Balboni)¹⁴³

“Per le giovani generazioni di origine straniera l'italiano entra nella coscienza e nell'identità linguistica a costituire un continuum con altri idiomi: la lingua dell'ambiente familiare, i dialetti. L'italiano, allora, contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove l'individuo costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica”

(Massimo Vedovelli)¹⁴⁴

¹⁴⁰ Pier Paolo Pasolini, *La nuova questione della lingua. Saggi raccolti da Oronzo Parlangeli*, Paideia editrice, Brescia, 2000.

¹⁴¹ Milani L., Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, p.19, 1976.

¹⁴² Sabatini F., *Italiano e scuola oggi. La formazione linguistica dei docenti*, in Lubello S., (a cura di) *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo Millennio*, Il Mulino, Bologna, pp. 231-232, 2014.

¹⁴³ Balboni P., *Italiano, lingua materna. Fondamenti di didattica*, Utet Università, Torino, 2006.

3.1. L'educazione linguistica in Italia: un po' di storia

Dobbiamo probabilmente risalire molto indietro nel tempo, alle discussioni nelle scuole filosofiche di Atene e alle prime manifestazioni più o meno sistematiche del pensiero occidentale, per ritrovare i primi spunti che portarono ad una riflessione sulle lingue, sulla loro struttura e, conseguentemente, sul loro insegnamento attraverso metodologie e pratiche didattiche di volta in volta diverse.

Tullio De Mauro ricorda, in un'intervista,¹⁴⁵ come l'espressione "educazione linguistica" fosse già stata utilizzata da alcune grandi figure di pedagogisti come Giuseppe Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica* del 1913 e Maria Teresa Gentile in *Educazione linguistica e crisi di libertà* del 1966.

Francesco Sabatini, presidente dell'Accademia della Crusca dal 2000 al 2008, sposta indietro, al 1873, la data di prima attestazione dell'espressione, allorché "si parlò esplicitamente di "educazione linguistica" (il termine ricorre in uno scritto di Francesco D'Ovidio) nell'ambito dei dibattiti linguistici e pedagogici subito accesi dalle mutate condizioni sociali, culturali e scolastiche dell'Italia unificata."¹⁴⁶

Nonostante l'indiscutibile importanza di questa tradizione di studi, l'espressione "educazione linguistica" ha assunto un significato peculiare a partire dagli anni Settanta del Novecento, quando si configurò un insieme di teorie, di posizioni politiche e di proposte didattiche incentrate sul tema comune dell'insegnamento dell'italiano agli italiani.

Il termine "educazione linguistica" compare per la prima volta, in forma ufficiale, nella Legge di riforma della scuola media, n.348 del 16 giugno 1977, che abrogava lo studio del latino e auspicava un "rafforzamento dell'educazione linguistica attraverso un più adeguato sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana – con riferimento alla sua origine latina e alla sua evoluzione storica – e delle lingue straniere". Ma, senza usare l'espressione specifica, si trattò a lungo di educazione linguistica già

¹⁴⁴ Vedovelli M., *L'italiano nel mondo. da lingua straniera a lingua identitaria*, in E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene-Roma, pp. 13-30, 2005.

¹⁴⁵ Ferreri S., *Passato e futuro dell'educazione linguistica*, in «Educazione linguistica e democratica. A trent'anni dalle dieci Tesi», a cura del GISCEL, Franco Angeli, Milano, 2007.

¹⁴⁶ Sabatini F., *La riflessione sulla lingua in un'ipotesi di curriculum complessivo*, in «Riflettere sulla lingua», a cura di Marengo C., Mondelli G., La Nuova Italia, Firenze, pp.15-24, 1991.

nel 1962, con la Legge n.1859 del 31 dicembre, che innalzava l'obbligo scolastico e istituiva la scuola media. Si era venuta a creare una situazione in cui "un nuovo pubblico di scolari tradizionalmente fermi all'istruzione popolare, vale a dire i figli delle classi operaie e contadine, si affacciarono per la prima volta alla scuola superiore e questa radicale trasformazione nella composizione del pubblico scolastico non fu indolore."¹⁴⁷

All'epoca l'Italia era divisa anche linguisticamente da decine di dialetti diversi. La massa di giovani immessi per obbligo nella scuola media, si trovò a fronteggiare l'italiano come una lingua straniera e insegnanti abituati ad un diverso ruolo di formatori della classe dirigente del paese. La conseguenza fu che molti di quei giovani venivano regolarmente espulsi dalla scuola media dopo diversi anni di frustranti esperienze.

Intorno al termine educazione linguistica e, ancor di più, ai suoi contenuti, si sviluppò allora un dibattito molto vivace, focalizzato su un insegnamento linguistico che non fosse limitato all'esclusivo ambito grammaticale e letterario ma finalizzato al conseguimento di una reale competenza linguistica. Il dibattito si era poi immediatamente allargato rivelando il suo obiettivo prioritario: il problema di democratizzazione della scuola e quindi della società.

Si trattava di realizzare un insegnamento linguistico che desse a tutti la possibilità di comprendere e farsi comprendere, di esprimere al meglio le potenzialità comunicative presenti in ogni individuo attraverso il pieno possesso dei mezzi linguistici, la facoltà di poter gestire in prima persona gli strumenti del potere linguistico: in definitiva, la concreta e paritetica partecipazione di tutti alla vita civile e democratica.

Don Lorenzo Milani fu uno dei primi a comprendere come la discriminazione sociale derivasse proprio da un diseguale possesso della lingua:

"è la lingua che rende uguali."¹⁴⁸

Per lingua non intendeva solo lo studio della grammatica ma, soprattutto, la capacità di veicolare concetti e pensieri in modo ordinato sia nel parlare che nello scrivere.

¹⁴⁷ Lo Duca M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carrocci editore, Roma, 2012.

¹⁴⁸ Milani L., Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Editori Fiorentini, Firenze, 1967.

Sorprende constatare come l'insegnamento del parroco di Barbiana contenesse già molti dei capisaldi della nuova educazione linguistica: il valore della cultura e della lingua materna; la padronanza della lingua come diritto costituzionale; la centralità del linguaggio verbale; l'allenamento ad usi linguistici diversificati; la necessità sociale e culturale di apprendere più lingue; la dimensione storica della lingua; l'inadeguata preparazione degli insegnanti.

La pubblicazione di *Lettera ad una professoressa*, nel 1967, fu un atto d'accusa circostanziato contro un modo di insegnare classista, rigido, ripetitivo e lontano dalla realtà vissuta quotidianamente dagli studenti. Il libro favorì una serie di iniziative e di discussioni sul sistema scolastico e le rigidità mentali e comportamentali che lo caratterizzavano.

Altre voci, come quelle dei maestri Bruno Ciari, Mario Lodi, Orlando Spigarelli, Maria Maltoni, don Roberto Sardelli e dello scrittore Gianni Rodari, si unirono a quelle di don Milani nella richiesta di un insegnamento più democratico, rinnovato nei contenuti e nella pratica didattica.

Nel frattempo nascono il MCE¹⁴⁹, il CIDI¹⁵⁰, e i gruppi GISCEL¹⁵¹; questi ultimi, nati nel 1973 all'interno della Società di Linguistica Italiana, grazie all'interessamento di linguisti come Tullio De Mauro, riuscirono a convincere ampi settori della ricerca scientifica ad occuparsi dei problemi dell'educazione linguistica. Prima di allora, infatti, il tema dell'insegnamento della lingua a scuola veniva riduttivamente considerato di competenza della sola didattica ed estromesso completamente dalla ricerca scientifica.

Nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*¹⁵² si individua il manifesto fondativo del nuovo pensiero linguistico e pedagogico sull'educazione linguistica.

Rispetto alla vecchia concezione dell'insegnamento dell'italiano basato quasi esclusivamente su uno studio nozionistico e normativo della lingua, in prevalenza scritta, l'educazione linguistica si distingue per la molteplicità

¹⁴⁹ MCE: Movimento di Cooperazione Educativa, di cui fu promotore il maestro Bruno Ciari.

¹⁵⁰ CIDI: Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti.

¹⁵¹ GISCEL: Gruppi di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica.

¹⁵² *Le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, redatte da Tullio De Mauro con Raffaele Simone e il gruppo GISCEL di Padova, sono consultabili sul sito del GISCEL: www.giscel.org e della SLI (Società Linguistica Italiana: www.societàlinguisticaitaliana.net).

degli usi linguistici che propone e, soprattutto, per il precipuo carattere formativo della sua azione didattica.

Da quest'ottica prospettica educare linguisticamente significa delineare i contorni del sapere linguistico dello studente, rivolgendo un'attenzione particolare al contesto socio-culturale di provenienza, per programmare un'azione didattica mirata al superamento di eventuali difficoltà psico-linguistiche e alla promozione qualitativa e quantitativa di tutte le potenzialità cognitive e comunicative.

Iniziatore e padre scientifico di questa nuova "educazione linguistica" viene considerato Tullio De Mauro, come ricorda Raffaele Simone:

"Non ci possono essere dubbi sul fatto che l'inizio di quell'avventura che abbiamo chiamato educazione linguistica si debba a un'idea di Tullio De Mauro, i cui segni cominciarono a farsi avvertire verso la fine degli anni Sessanta.

Non so come si fosse formata nella mente di De Mauro l'idea di definire ed esplorare un terreno come lo sviluppo del linguaggio nella scuola – se riflettendo su alcune figure del passato (...), o per una specie di motu proprio intellettuale, magari favorito da lavori preparatori per la sua *Storia linguistica dell'Italia unita*,¹⁵³ dove la questione del linguaggio nella scuola è vivissima e ricorrente."¹⁵⁴

Uno dei punti fermi dell'educazione linguistica riguarda il considerarla come un'area di insegnamento pervasiva, che coinvolge, cioè, tutti gli ambiti disciplinari.

Al suo carattere eminentemente interdisciplinare si aggiunge quello legato al plurilinguismo.

Se, infatti, in passato si faceva coincidere il concetto di lingua con quello di lingua nazionale rigorosamente ancorata alla norma rappresentata dagli autori classici, adesso lo si fa coincidere con quello di linguaggio, intendendo con esso tutte le forme di comunicazione sia

¹⁵³ De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia u La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnantinita*, Laterza, Bari, 1972.

¹⁵⁴ Sabatini F., *La riflessione sulla lingua in un'ipotesi di curriculum complessivo*, in «Riflettere sulla lingua», a cura di Marelli C., Mondelli G., La Nuova Italia, Firenze, p.15, 1991.

verbale che non verbale, nelle sue variazioni di tipo diacronico, diatopico, diafasico, diastatico e diamesico.¹⁵⁵

Un altro tratto qualificante dell'educazione linguistica è costituito dal concetto di testo, mutuato dalla linguistica testuale, inteso come messaggio unitario, completo, coerente e coeso, quale unità di base del processo comunicativo e dell'attività di analisi e riflessione linguistica.¹⁵⁶

Precedentemente lo studio della lingua era fondato sulla conoscenza di unità minime, nozionisticamente apprese, che portavano ad un sapere linguistico parcellizzato e poco proficuo, comunque lontano dal produrre una reale competenza linguistica.

Puntando sul testo, l'educazione linguistica si rivolge alla concreta realizzazione della lingua nell'ambito del complesso fenomeno della comunicazione.

Un ulteriore tratto caratterizzante l'educazione linguistica è costituito dalla consapevolezza che si possa giungere alla piena padronanza della lingua attraverso uno specifico sviluppo e allenamento delle quattro abilità di base:

1. ascoltare;
2. parlare;
3. leggere;
4. scrivere;

profondamente interconnesse e fondamentali nel processo di crescita linguistica.

Nel campo degli studi grammaticali, la critica serrata rivolta alla grammatica tradizionalmente svolta, considerata sostanzialmente improduttiva, ha contribuito ad inserirne lo studio nell'educazione linguistica, ma all'interno del più ampio momento della "riflessione sulla lingua".¹⁵⁷

¹⁵⁵ Berruto G., *Le varietà del repertorio*, in *Introduzione all'italiano contemporaneo*, a cura di A.A. Sobrero, Roma - Bari, Laterza, vol. 2° (*La variazione e gli usi*), pp. 3-36, 1993.
Berruto G., Cerruti M., *La linguistica. Un corso introduttivo*, UTET Università, Torino, 2011.

¹⁵⁶ Massimo Colella: *Un'introduzione alla Linguistica Testuale*, in 'Quaderni del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore di Pisa', vol. 11, 2012.

¹⁵⁷ D'Achille Paolo, *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna, 2003.
Balboni P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino, 2013.
Serrianni L., *Prima lezione di grammatica*, Editori Laterza, Bari, 2006.

Tale riflessione, altro punto forte dell'educazione linguistica, valuta la lingua sotto tre aspetti fondamentali e cioè come:

- uno dei sistemi di segni, ossia codice, che opera nell'ambito della comunicazione;
- sistema di regole, ossia grammatica, che consente lo sviluppo del codice;
- oggetto culturale e sociale situato nella dimensione temporale e perciò in continua evoluzione in virtù dei mutamenti di ordine storico, ideologico, economico, culturale che si sono susseguiti e si susseguono nel tempo.

“La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti (...); già nelle *Dieci tesi* si sottolineava l'importanza di una formazione di alto livello per gli insegnanti e, soprattutto, il carico di impegno intellettuale e di lavoro che l'auspicata nuova educazione linguistica avrebbe comportato. Diversi furono i detrattori di questo nuovo modo di vedere l'insegnamento della lingua italiana: molti alimentarono la visione di un'educazione linguistica facilona e lassista, altri pensarono che bastasse leggere le *Dieci tesi* per cambiare la scuola. A smentire tali affermazioni ha contribuito l'opera di Monica Berretta che ha fornito alla neonata disciplina strumenti teorici oltre che ambiti di investigazione e opzioni metodologiche per operare concretamente.¹⁵⁸

Accanto a questa esperienza e a libri noti, aspettano ancora di essere riscoperte e catalogate decine di pubblicazioni di esperienze didattiche, conferenze e dibattiti nelle scuole di ogni genere che si svolsero in quegli anni. Su di esse si è riaperto l'interesse in occasione dell'uscita dei nuovi programmi per la scuola media del 1979 e della scuola elementare del 1985 (che accettavano e facevano propri molti dei suggerimenti delle *Dieci tesi*), poi si è modificato col passare degli anni.

C'è stata la non ancora finita fase di impegno di diversi linguisti nel disegnare percorsi di educazione linguistica rinnovata, culminata nella realizzazione di libri di testo per le scuole di ogni ordine e grado.

¹⁵⁸ Berretta M., *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino, 1977.

C'è stato l'impegno della GISCEL e della SLI a dedicare spazio alla didattica della lingua e convegni biennali alla nuova educazione linguistica.¹⁵⁹

Come osserva la Lo Duca, però, “dobbiamo a questo punto riconoscere che tutto questo fermento non ha mai riguardato la totalità della scuola italiana, e neppure la maggior parte di essa. Molti insegnanti di italiano sono passati indenni attraverso gli anni più caldi, arrivando qualcuno perfino ad ignorare l'esistenza delle *Dieci tesi*, e molte delle tematiche connesse (...). Questa indolenza dell'istituzione è un fatto noto, e riguarda qualsiasi tentativo di rinnovarne contenuti e metodi.”¹⁶⁰

Allora come oggi, si chiede alla scuola di cambiare, di divenire più efficiente, pronta a reperire le richieste della società, viva, dinamica, capace di costruire i cittadini di domani.

Ma intanto, a che livello siamo arrivati?

Che frutti possiamo raccogliere?

Che risultati danno le ultime indagini?

Che conclusioni ne possiamo trarre?

¹⁵⁹ Gli atti dei convegni nazionali vengono pubblicati nella collana “Quaderni della GISCEL” dalla casa editrice La Nuova Italia, Firenze. Notizie sui convegni nazionali e sulle attività regionali dei vari GISCEL sono reperibili nel “Bollettino della Società Linguistica Italiana” o sui già segnalati siti: www.giscel.it e www.societadilinguisticaitaliana.net.

¹⁶⁰ Lo Duca M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, op.cit., Carocci editore, Roma, pp.54-55, 2012.

3.2. L'educazione linguistica in Italia: a che punto siamo

Il panorama formativo della scuola di base in Italia ha presentato, negli ultimi anni, una rapida evoluzione, registrata da ben tre cambiamenti di programmi e indicazioni.

Nel 2001 erano stati elaborati dalla Commissione De Mauro i Curricoli della scuola di base e gli Indirizzi per l'attuazione del curricolo, sostituiti, nel 2002, dalle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di primo grado (Riforma del ministro Moratti).

Le ultime Indicazioni per il curricolo, per la scuola dell'infanzia e per la scuola del primo ciclo, sono del 2012; applicate in via sperimentale nell'anno scolastico 2007-2008, tracciano le linee e i criteri per il conseguimento delle finalità formative e degli obiettivi di apprendimento, affidando alla responsabilità dei docenti il compito di trovare i metodi più adeguati nello svolgimento delle attività didattiche.

Il testo reintroduce il termine 'curricolo': "L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curricolo verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione."¹⁶¹

La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Ogni scuola, come abbiamo già visto precedentemente, predispone il curricolo, all'interno del Piano dell'offerta formativa (POF), nel rispetto delle finalità, dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni.

Molto opportunamente le nuove Indicazioni mettono in primo piano, in modo conciso ma chiaro, il contesto in cui la scuola va ad operare. Il quadro socio-economico e culturale, entro cui la scuola è immersa, è stato caratterizzato, negli ultimi trent'anni, da profondi cambiamenti, che hanno portato ad una forte accelerazione dei processi di mobilità, alla crescente disgregazione di gruppi sociali tradizionali tipici di comunità chiuse, alla

¹⁶¹ AA.VV., Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Annali della Pubblica istruzione, Le Monnier, Firenze, p.18, 2012.

formazione di nuovi gruppi e all'affermazione di nuovi mezzi di trasmissione del sapere, per citare solo alcune delle trasformazioni avvenute o in atto nelle società 'complesse' dei nostri giorni. La presenza dei bambini immigrati, cresciuta in maniera esponenziale negli ultimi anni, ha assunto un carattere strutturale, richiedendo interventi mirati da parte della scuola. Dai dati dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale risulta che gli alunni con cittadinanza non italiana continuano a crescere di numero: nell'anno scolastico 2012/2013 sono stati 786.630 (+ 4,1% rispetto all'anno passato), corrispondente ad un'incidenza sul totale degli iscritti dell'8,8% (era l'8,4% l'anno precedente).¹⁶²

La presenza è stata molto più elevata nelle aree del Centro e del Nord del Paese ed ha riguardato non solo le grandi città ma anche i piccoli centri. Le etnie rappresentate sono oltre 190, i gruppi etnici più numerosi quelli albanesi, marocchini e rumeni. Le lingue materne di questi studenti sono quanto mai varie, con un ventaglio che si allarga notevolmente se oltre alle lingue nazionali degli Stati di provenienza si considerano le possibili varietà e i dialetti presenti nelle regioni di partenza.

Alla presenza delle lingue immigrate si aggiunge il forte dinamismo che interessa il repertorio contemporaneo dell'italiano, con l'avanzamento, in situazioni di contatto ricorrente, degli usi 'misti' di più codici e di diverse varietà, a cui sempre più spesso si ricorre per motivi funzionali (per esempio: per inserire una citazione, per indicare un soprannome, un aforisma, ecc.), o per motivi situazionali (per adeguarsi al parlante, per parlare di argomenti diversi) o mescolando più codici e varietà in interazioni "mistilingui" in cui il cambio da una lingua ad un'altra sembra casuale.

In questo quadro generale l'educazione linguistica, di cui si è più volte sottolineata la trasversalità con tutte le discipline, conserva e rafforza, oggi più che in passato, il suo ruolo centrale. E oggi più che in passato appare necessario tenere conto del vissuto dello studente, delle differenze culturali e linguistiche intese come risorse e non come 'malerbe' da estirpare, come ha fatto a lungo la scuola del passato.

¹⁶² Quaderni ISMU (Iniziative e Studi sulla Multietnicità), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2012/2013*, n.1, p.7, 2014.

La nuova educazione linguistica pone traguardi nuovi, come lo sviluppo delle capacità verbali in stretto rapporto con una corretta socializzazione, considerazione del retroterra linguistico-culturale non per fissarlo ma per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo, sviluppo delle capacità produttive e di quelle ricettive, sviluppo delle capacità di passaggio da formulazioni locali, informali, a formulazioni più generalmente usate, formali, sviluppo del senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forma linguistica.

In questi quasi quarant'anni dalla pubblicazione delle *Dieci tesi*, molto è cambiato, a livello economico, sociale, culturale in Italia. Il periodo che stiamo vivendo negli ultimi anni, poi, è particolarmente critico, attanagliati come siamo in una crisi economica senza precedenti che deprime i mercati e le coscienze.

Rispetto agli anni Sessanta e Settanta, caratterizzati da forte immigrazione interna, adesso l'Italia è divenuta mèta di una massiccia ondata di migranti provenienti soprattutto dal continente africano e da paesi dell'Est Europa.

A livello di educazione linguistica questa multiculturalità rappresenta sicuramente una ricchezza ma costringe anche a rivedere il modo di insegnare, a sviluppare strategie didattiche diverse, a garantire sempre e comunque a tutti, nessuno escluso, il diritto all'istruzione, quindi all'apprendimento corretto della lingua italiana.

Il rischio è, altrimenti, di creare una nuova "falla" nel sistema educativo, popolata da figli di migranti che hanno tagliato le radici col proprio passato, quindi anche con la lingua originaria, ma non sono stati posti in condizione di impararne un'altra, quindi di sentirsi parte della vita della nuova società, con tutti i problemi che questo comporta e potrebbe comportare in futuro.

Come affermava Gramsci:

"Ogni volta che affiora, in un modo o nell'altro, la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi: la formazione e l'allargamento della classe dirigente, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare-nazionale."¹⁶³

¹⁶³ Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Quaderno 29, n.3, Einaudi, Torino, 2007.

Da sempre letteratura e storia sottolineano il potere indiscusso della lingua, usata per propagandare falsità quando la massa popolare non è in grado di sezionarla esercitando un sano e onesto spirito critico.

Vero è che l'educazione linguistica rimane un problema centrale del nostro Paese, tanto più che si registra "un'incompleta formazione alfabetica dei giovani",¹⁶⁴ si parla di "analfabetismo di ritorno"¹⁶⁵ e di governi che "sembrano aver dimenticato l'istruzione."¹⁶⁶

Le poche ricerche mirate che hanno tentato di misurare in questi anni la qualità dell'insegnamento sulla base delle competenze linguistiche effettivamente raggiunte dagli allievi ci dicono che tanti degli obiettivi della nuova educazione linguistica sono bel lungi dall'essere raggiunti.¹⁶⁷

Se al momento della loro entrata all'università tanti giovani manifestano incertezze su alcuni fenomeni linguistici di base considerati conseguibili nei primi gradi dell'istruzione, allora significa davvero che qualcosa non ha funzionato.

Soprattutto preoccupa un generale abbassamento di livello culturale e il generale scadimento linguistico che Vincenzo Mengaldo definisce "omologazione interna verso il basso"¹⁶⁸: interna perché fenomeno interno al nostro Paese e non causata, come alcuni sostengono, dall'uso invasivo dell'inglese né dal rafforzamento delle varietà regionali.

Il decadimento riguarda in particolare e drammaticamente il mondo giovanile e tutto ciò nonostante l'innalzamento del grado di scolarizzazione.

Questa constatazione mette in dubbio il raggiungimento di quel traguardo di educazione linguistica democratica ipotizzato dalle *Dieci tesi* ed ereditato da don Milani. Il disagio è talmente alto su questo punto da aver fatto perfino avanzare proposte di certificazioni sulla capacità di

¹⁶⁴ Simone R., *Educazione linguistica minimalista?*, in *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, a cura di Ferreri S., Guerriero A.R., La Nuova Italia, Firenze, p. 38, 1998.

¹⁶⁵ Di Stefano P., *Se sette italiani su dieci non capiscono la lingua. De Mauro: cresce l'analfabetismo di ritorno*, Su Corriere della Sera, cultura, del 28 novembre 2011.

¹⁶⁶ De Mauro T., *Educazione linguistica democratica*, in «Italiano e oltre», VI, 2, pp.59-61, 1991.

¹⁶⁷ Colombo A., *Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?*, in *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, a cura di Cardinale U., Unipress, Padova, pp.173-182, 1999.

Sobrero A.A., *Quale italiano per gli Italiani? I dubbi fondati dell'insegnante*, in *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, a cura di Cardinale U., Unipress, Padova, pp.5-14, 1999.

¹⁶⁸ Mengaldo V., *Omogeneizzazione e identità linguistica in Italia: qualche nota*, in «L'ospite ingrato», II, pp103-112, 2000.

usare correttamente la lingua ai parlanti italofoeni, come già viene fatto per gli stranieri.

C'è anche chi sottolinea l'enorme divario esistente tra il mondo giovanile e la scuola che non riuscirebbe più, con gli scarsi e arcaici mezzi a disposizione, a catturare l'attenzione e l'interesse dei giovani sempre più immersi in un mondo tecnologico in rapidissimo e costante sviluppo.¹⁶⁹

Molti sono i dubbi anche sull'uso dei nuovi "testi" multimediali con un sistema di accesso, di navigazione, di "linkaggio" apparentemente disordinato. Il rischio è che questa modalità "disordinata" di fruizione dei testi possa alla lunga incidere negativamente sull'"intelligenza sequenziale", cioè sulla capacità, conquistata dall'uomo in millenni di evoluzione, di ordinare e strutturare le informazioni secondo un piano preciso. Si parla addirittura dello sviluppo di una nuova specie umana, l'"homo zappiens", con abilità intellettuali e biologiche diverse dall'homo sapiens.¹⁷⁰

Sono dubbi da valutare, ma che non mi vedono del tutto d'accordo.

Ritengo che quella informatica sia una vera e propria rivoluzione che ha consentito, ad esempio, di scrivere e leggere anche a persone con handicap così gravi da impedire loro di accedere a tali strumentalità di base. Come ogni novità, va piegata al servizio dell'uomo, del suo sviluppo culturale e sociale. Ed è proprio in quest'ultimo aspetto, semmai, che vedrei grossi problemi, considerata la massa di giovani che passa ore e ore sui social network e non sanno scambiarsi un saluto in tempo reale. Mi preoccupa quando leggo che "nel marzo 2010 a Londra è nata la prima clinica specializzata nella disintossicazione della mente infantile dalla dipendenza da Internet e videogiochi."¹⁷¹

Ma il nuovo avanza: è un processo naturale, inarrestabile. Ci sono sempre stati "barbari", "stranieri", "diversi" che hanno segnato un nuovo corso della storia in molti campi: musica, arte, letteratura. Non bisogna

¹⁶⁹ Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, 2001.

¹⁷⁰ Gaggi M., *L'era dell'homo zappiens. I ragazzi "nati digitali" sviluppano abilità intellettuali (e biologiche) diverse. Così le tecnologie "ricablano" il cervello e disegnano un'altra specie*, in «Corriere della Sera» del 7 febbraio 2010.

¹⁷¹ Niada M., *Il tempo breve. Nell'era della frenesia: la fine della memoria e la morte dell'attenzione*, Garzanti, Milano, 2010.

averne paura, bisogna adattarci al futuro che è già qui, questo sostiene Alessandro Baricco.¹⁷²

È indubbio che la rivoluzione informatica abbia influenzato enormemente i rapporti comunicativi in tutto il mondo, portando molti giovani a sviluppare un vero e proprio linguaggio minimalista ma molto efficace tipico, ad esempio, degli sms e delle chat.

Una ricerca condotta dall'università di Cambridge in proposito rileva un miglioramento dei teenagers nell'uso della punteggiatura e nella costruzione della frase tali da far affermare ai ricercatori che "l'analfabetismo di ritorno è un pregiudizio sbagliato."¹⁷³

Giudizio condiviso dai professori Mirko Tavoni e Francesco Franceschini dell'Università di Pisa che sottolineano come i mezzi tecnologici e informatici non abbiano deteriorato la scrittura ma, al contrario, ne abbiano incentivato la prassi in quella parte della popolazione, che solo fino a una decina di anni fa, non avrebbero scritto su piattaforme pubbliche come forum, blog e social network.¹⁷⁴

Oltre al computer, sul banco degli indagati c'è la tv, mezzo affascinante e accattivante, suadente strega cattiva che convince i

¹⁷² Baricco A., *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Fandango, Roma, 2006. A p.8 scrive: "...tutti a sentire, nell'aria, un'incomprensibile apocalisse imminente; e, ovunque questa voce che corre: stanno arrivando i barbari. Vedi menti raffinate scrutare l'arrivo dell'invasione con occhi fissi nell'orizzonte della televisione. Professori capaci, dalle loro cattedre, misurano nei silenzi dei loro allievi le rovine che si è lasciato dietro il passaggio di un'orda che, in effetti, nessuno è però riuscito a vedere. E intorno a quel che si scrive o si immagina aleggia lo sguardo smarrito di esegeti che, sgomenti, raccontano una terra saccheggiata da predatori senza cultura né storia. I barbari, eccoli qua. Ora: nel mondo scarseggia l'onestà intellettuale, ma non l'intelligenza. Non sono tutti ammattiti. Vedono qualcosa che c'è. Ma quel che c'è, io non riesco a guardarlo con quegli occhi. Qualcosa non mi torna."

¹⁷³ Rastelli A., *Dove 6? Xché nn mi kiami?* in «Quaderni cannibali», novembre 2005.

¹⁷⁴ *Ibidem*. Nell'articolo citato alla nota precedente: «Il risultato dell'indagine di Cambridge non mi stupisce», commenta Mirko Tavoni, professore ordinario di linguistica italiana e presidente del corso di laurea triennale in informatica umanistica dell'università di Pisa. «La prima impressione che si ricava oggi dai testi scritti degli studenti è che il livello medio sia mediocre. In realtà bisogna considerare che questo giudizio si formula su un numero di persone molto maggiore rispetto a vent'anni fa. Il livello medio è forse più basso, ma è aumentato il valore assoluto di persone che padroneggiano la lingua».

Per il professor Tavoni, inoltre, i nuovi mezzi tecnologici e informatici non hanno deteriorato la scrittura, ma ne hanno piuttosto incentivato la prassi. "Basta vedere blog e forum per comprendere che oggi scrive chi prima non lo avrebbe fatto".

Opinione condivisa anche dal professor Fabrizio Franceschini, docente di storia della lingua italiana all'università di Pisa e coordinatore di una ricerca sulla lingua dei giovani che coinvolge la Toscana occidentale e una parte della Liguria, con 2.500 ragazzi che hanno risposto alle domande di altrettanti questionari e con una banca dati in costruzione, «BaDaLi», che sarà disponibile online. Anche sulla scorta dei risultati di questa ricerca il professor Franceschini sostiene «che non c'è un impoverimento generale e che i giudizi generalizzanti sono sbagliati». Per quanto riguarda il lessico, ad esempio, sebbene i giovani di oggi manifestino una certa povertà in alcuni settori, come quello istituzionale, rivelano comunque una grande padronanza in altri ambiti (come quello tecnologico). Segno "di una creatività forte, di un'attività linguistica viva".

bambini a stare ore e ore al giorno seduti, incantati, davanti a lei. Molti sono i suoi denigratori che l'accusano di far leggere meno i bambini e di generare, per questo, degrado culturale, scadimento delle capacità di comprensione del testo letto e di composizione del testo scritto.

Tutti conosciamo i dati sull'aumento delle ore di tv e del numero dei canali dagli anni 80 ad oggi, ma possiamo dire, dati alla mano, che le capacità di lettura e comprensione dei bambini sono peggiorate?

Nel 1980 il gruppo MT,¹⁷⁵ coordinato dal professor Cornoldi pubblicava i primi dati sulle capacità di lettura dei bambini delle classi seconda e terza della scuola primaria che possiamo confrontare con i dati a nostra disposizione, trent'anni dopo.

Considerando i dati relativi alle medie di velocità di lettura, i bambini di oggi sono diventati più veloci di quelli di ieri nelle prime classi della scuola primaria, mentre il numero di errori è rimasto stabile.

Nonostante la televisione, quindi, i bambini di oggi nelle prime classi sono in grado di leggere meglio di quelli di trent'anni fa, ma il processo non è così omogeneo, dato che, mentre la capacità di lettura ad alta voce rimane stabile per tutto l'arco di quella che un tempo veniva definita scuola dell'obbligo, nel corso degli ultimi trent'anni, i processi di comprensione del testo, valutati con prove con risposta a scelta multipla, sono peggiorati. Questo è certamente effetto della ridotta lettura di libri da parte dei bambini e forse anche dell'incapacità di seguire e comprendere discorsi che non siano corredati da immagini visive.

Per quanto riguarda la scrittura, come pubblicato con una ricerca del 2003 in cui si confrontava, tra l'altro, un dettato eseguito dai bambini di quinta elementare nel 1956,¹⁷⁶ le capacità ortografiche rimangono pressoché inalterate per la dettatura dei testi, mentre si osserva una

¹⁷⁵ Il gruppo MT si occupa di diagnosi e trattamento dei disturbi dell'apprendimento. È coordinato da Cesare Cornoldi, professore di Psicologia Generale presso l'Università degli Studi di Padova.

Consultare in proposito:

Cornoldi C., Colpo G., *Prove di lettura MT-2 per la Scuola Primaria*, Giunti OS, Firenze, 1998.

Cornoldi C., Colpo G., *Nuove prove di lettura MT per la Scuola Secondaria di I grado*, Giunti OS, Firenze, 1998.

Cornoldi C., Lucangeli D., Bellina M., *Test AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 2012.

AA.VV., Gruppo MT, *Nuova guida alla comprensione del testo, vol. 1, 2, 3, 4*, Erickson, Trento, 2003.

AA.VV., Gruppo MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento, 2001.

¹⁷⁶ Stella G., *La dislessia e la tv*, in «L'Educatore», n.3, 2010-2011.

riduzione della capacità espressiva scritta: i bambini di oggi usano meno agevolmente i tempi verbali e scrivono testi più brevi.

Dunque sembra esserci un miglioramento delle abilità di lettura, mentre l'effetto di diffusione dei media sembra aver avuto maggiori conseguenze sulle capacità di comprensione del testo e sulle capacità di scrittura. Inoltre, mentre non sembrano esserci differenze significative nella scuola primaria, lo scadimento diviene netto dalla scuola secondaria inferiore in poi.

Diffusione della tv, rivoluzione informatica e comunicativa cambiano il nostro mondo, è indubbio, ma quello che mi auguro, per il futuro, è di poter vedere una maggiore attenzione di tutti (governo, istituzioni scolastiche, famiglie, studenti, docenti) nei confronti della scuola, luogo "fisico" e ideale di incontro tra diversità e, soprattutto, luogo degli apprendimenti.

Come già esposto ampiamente nel secondo capitolo, abbiamo leggi ad hoc per affrontare una nuova era educativa, in cui è prevista la flessibilità programmatica, di metodi e pratiche di insegnamento, una flessibilità che va tradotta in capacità di "tagliare su misura" dei bambini la didattica, di adattarla alle loro capacità, anzi alle abilità di ognuno di loro.

Non solo: il DPR n.89 del 20 marzo 2009, all'art. 3 recita:

"Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca è costituito un "Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento" incaricato di indirizzare, sostenere e valorizzare le iniziative di formazione e di ricerca per aumentare l'efficacia dell'insegnamento in coerenza con le finalità e i traguardi previsti nelle presenti Indicazioni."

Ben vengano la ricerca dei metodi più "efficaci" per l'insegnamento e l'attivazione di corsi di formazione per gli insegnanti per migliorarne la professionalità.

La speranza è che non si tratti dell'ennesima, meravigliosa norma "all'italiana", tristemente disattesa e resa inattiva dalla misera realtà, povera di risorse economiche e, purtroppo, anche umane.

Troppo spesso, infatti, e particolarmente in questi periodi di crisi, il corpo docente, frustrato da anni e anni di richieste inascoltate, manifesta,

più o meno velatamente, sfiducia e disincanto di fronte a quelle che potrebbero essere occasioni di cambiamenti positivi.

Ritengo, invece, che sia proprio in momenti come questi che dobbiamo dare l'esempio concreto, in primis ai nostri studenti, che con la volontà, l'onestà, l'impegno, lo spirito di sacrificio e (uso una parola fuori moda) l'umiltà si possono cambiare situazioni anche tragiche.

Prendo a prestito le parole di Carlo Cipolla, uno storico che ho molto apprezzato:

“Quando si ammirano certe opere d'arte squisite di umili artigiani del passato e si sa quanto misere fossero le retribuzioni economiche, non si può non ammettere che anche elementi “intangibili” e non misurabili quali il gusto della creazione, l'amore per il proprio lavoro, l'orgoglio della propria abilità e l'amor proprio, quando esistono, rendono possibili miracoli e, quando non esistono, deprimono la produzione sia in senso qualitativo che in senso quantitativo. I sociologi analizzando questi fattori hanno coniato termini numerosi e diversi. Si parla di “motivazione”, “entusiasmo collettivo”, “cooperazione” o, in senso contrario, di “alienazione”, “egoismi di gruppo”, “bioritmi distruttivi”.¹⁷⁷

“Il gusto della creazione”: niente dà più soddisfazione di vedere gli occhi brillanti di un bambino che comincia a leggere e scopre di riuscire a decifrare quel mondo di lettere che prima gli era precluso. Come insegnante, senti di aver creato una possibilità in più per un essere umano: quella di poter vivere meglio e “sapersela cavare” nel mondo di oggi, così “pieno di scritti”.

“L'amore per il proprio lavoro”: quello di insegnante è il lavoro più bello del mondo perché dà la possibilità di apprendere continuamente da esseri in evoluzione, da quelli che saranno gli uomini e le donne di domani, cui potrai permettere di salire sulle tue spalle per vedere più lontano di quanto tu sia riuscito a fare.

È un lavoro svolto in una comunità, una piccola società con le sue regole e le sue leggi, dove l'insegnante ha la preziosa possibilità di sviluppare la collaborazione e l'auto-aiuto, la tolleranza e il perdono, la conoscenza e il rispetto delle diversità.

¹⁷⁷ Cipolla C. M., *Storia economica dell'Europa pre-industriale*, Il Mulino, Bologna, p. 141, 1974.

Se un insegnante svolge con onestà e serenità il proprio lavoro, se sa creare nella sua classe un clima accogliente e privo di conflitti insanabili avrà la gioia di vedere arrivare a scuola i suoi alunni sorridenti.

Se l'insegnante sa valorizzare al massimo i pregi di ognuno e aiutare ciascuno ad eliminare i propri difetti, avrà la soddisfazione di veder crescere bambini equilibrati, capaci di sopportare difficoltà e problemi perché certi di poter riuscire a superarli al meglio.

L'importante è credere in ciò che si fa e volerlo fare al meglio, con spirito di sacrificio, sperimentando e ricercando le tecniche più efficaci, mettendosi alla prova, con umiltà e spirito di collaborazione con gli altri colleghi, gli studenti e tutti gli operatori nella scuola.

Queste riflessioni mi portano anche a dover sottolineare come sia importante nella scuola, dare la giusta attenzione e rilevanza a tutti i "mestieri": il papà imbianchino o muratore, ha la stessa importanza del papà ingegnere o professore universitario, nella scuola.

Ogni lavoro è dignitoso, se fatto con impegno.

Il lavoro manuale¹⁷⁸ non è assolutamente meno importante di quello intellettuale, tanto più nel mondo di oggi, dove si osserva una diffusa mancanza di specializzazione, di manualità e della capacità di risolvere concretamente i problemi.¹⁷⁹

Un'assurdità incredibile nella nostra Italia, patria di Michelangelo, di Leonardo, di Raffaello, dell'artigianato raffinato, dei giardini "all'italiana", dell'alta moda.

Nel paese della bellezza e dell'eleganza, canoni legati indissolubilmente, nel mondo, al made in Italy, non si vuole capire che non è detto che tutti debbano fare uno stesso, lungo, percorso di studi.¹⁸⁰ Non si vuole capire quanto sia importante rivalutare e rispettare le abilità

¹⁷⁸ Come non ricordare due grandi figure del passato come Tolstoj e Gandhi con molti punti in comune, tra cui la più volte ribadita necessità del lavoro manuale (che Gandhi chiama "lavoro per pane" mutuando un'espressione usata da Tolstoj e, prima ancora da Bondarev)?

¹⁷⁹ Rapporto Onel, *Giovani e occupazione*, pubblicato sul «Corriere della Sera» il 19 luglio 2010. Rapporto di Confartigianato, pubblicato il 24 ottobre 2010.

¹⁸⁰ Scotto Di Luzio A., *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna, pp. 11-15, 2007: "...elitario" non significa per "ricchi" ma "per pochi", quei pochi che scelgono di condividere la fatica di uno studio rigoroso. Questa precisazione va fatta perché la polemica antielitaria di cui è stata investita in maniera crescente la scuola nella seconda metà del Novecento ama fregiarsi di idealità sociali, di un linguaggio sentimentale che fa costante appello alla generosità, alla giustizia, alla solidarietà, e nella cultura tende a riconoscere troppo spesso il privilegio di uno stato di possesso, e quasi mai la fatica di un acquisto."

manuali, la creatività artigianale, la fatica del costruire qualcosa con le proprie mani.

La società che funziona è costituita da tante figure diverse, ognuna importante a suo modo, ognuna con le proprie peculiarità e caratteristiche di impegno lavorativo e personale.

È su questo tipo di diversità che la scuola si deve battere: la diversità che è ricchezza, differenza di vedute, di modi di essere, di modi di pensare, di agire, di studiare e di lavorare.

Nella scuola primaria, inspiegabilmente sotto accusa da diversi anni, questo viene fatto, segnalando e valorizzando le differenze, suggerendo i percorsi futuri ai propri alunni in base alle loro capacità e potenzialità, ma sempre e comunque chiedendo a tutti il raggiungimento delle competenze previste dalle Indicazioni nazionali.

È un lavoro svolto costantemente e seriamente, a metà strada tra i grandi maestri del passato, le nuove sfide odierne e il futuro incerto che incombe.

È un lavoro impegnativo, messo spesso sotto accusa, dove ogni giorno c'è da riconquistare e mantenere la credibilità perduta a livello di opinione pubblica, perdita cui contribuiscono, certo, il periodo particolarmente duro che stiamo vivendo, che acuisce crisi e polemiche, ma anche i numerosi attacchi mediatici e quelli provenienti da altri livelli di docenza.¹⁸¹

È uno scontro aspro, cattivo, che porta solo a risposte più o meno violente, anche da parte degli studenti.¹⁸²

È uno scontro non costruttivo, che fa solo male alla scuola.

¹⁸¹ Mastrocola P., *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda Editore, Parma, 2011.

¹⁸² Federica D., *Prof il nostro tempo è adesso. Cara Mastocola, riprenditi*, UR editore, Milano, 2012.

“Il linguaggio è una sorta di utensile, l’utensile più avanzato che noi abbiamo, non un attrezzo ordinario, ma un mezzo che entra direttamente nella costruzione stessa del pensiero e delle relazioni sociali.”

(Jerome Bruner)¹⁸³

3.3. L’insegnamento della lingua italiana nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo dell’istruzione 2012

3.1. La lingua nella scuola dell’infanzia

I discorsi e le parole

La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l’esperienza concreta e l’osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell’identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all’incontro con nuovi mondi e culture.

I bambini si presentano alla scuola dell’infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate. In un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra di loro, chiedono spiegazioni, confrontano punti di vista, progettano giochi e attività, elaborano e condividono conoscenze. I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l’esplorazione della lingua scritta.

La scuola dell’infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l’uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina. Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all’estensione del lessico, alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico e creativo.

L’incontro e la lettura di libri illustrati, l’analisi dei messaggi presenti nell’ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura.

¹⁸³ Bruner J., *Saper dire, saper fare, saper pensare*, Armando, Roma, 1999.

Bruner J., *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001.

Bruner J., *Verso una teoria dell’istruzione*, Armando, Roma, 1967.

I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi.¹⁸⁴

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.

Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.

Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.

Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.

Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

Il periodo che va dai tre ai sei anni è cruciale nello sviluppo linguistico del bambino e le conquiste che vengono fatte in questo tempo sono, quantitativamente e qualitativamente, molto significative. Al momento dell'inserimento nella scuola dell'infanzia, in genere, i bambini padroneggiano un buon numero di termini; producono frasi formate da una sola parola o da un binomio di termini giustapposti che iniziano a flettere sulla base di norme e regolarità che inaugurano la loro competenza grammaticale. A quattro anni compaiono le frasi subordinate (soprattutto temporali e causali) e si struttura il sistema base che permette d'esprimere la temporalità nel passato, presente e futuro. All'uscita dalla scuola dell'infanzia e al momento dell'inserimento nella scuola primaria, si calcola che un bambino sia in grado di produrre circa 2.500-3.000 parole (vocabolario attivo) e conosca circa 8.000 parole che comprende, ma non usa (vocabolario passivo). Naturalmente, le situazioni individuali presentano differenze e variazioni molto importanti e si registrano divari e distanze significative tra bambino e bambino. Anche fra i bimbi stranieri

¹⁸⁴ Si riportano fedelmente "I discorsi e le parole" e i relativi "Traguardi per lo sviluppo della competenza", pagg.27-29 delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze, 2012.

che entrano nella scuola dell'infanzia, le situazioni linguistiche osservate all'ingresso possono essere molto variegate, ma, qualunque sia la loro situazione linguistica iniziale, la frequenza della scuola dell'infanzia è un'opportunità cruciale di apprendimento – sia linguistico che generale – e un'occasione positiva di integrazione nella nuova scuola e società. Il contesto educativo, le interazioni con gli adulti e con i pari, le numerose e variegate attività quotidiane, le sollecitazioni che provengono dagli spazi, dagli oggetti, dai giochi: tutto questo rappresenta una fonte inesauribile di stimoli diversificati e potenti per lo sviluppo cognitivo, affettivo, linguistico, relazionale dei bambini.

In termini linguistici, alla fine della scuola dell'infanzia, un bambino, in genere, è in grado di costruire degli enunciati complessi e di articolarli per riferire un fatto o raccontare una storia; sa descrivere un oggetto; sa spiegare un fenomeno; sa riconoscere e utilizzare anche lingue diverse; sa ripetere filastrocche e canzoncine; sa terminare filastrocche lasciate in sospeso con rime ricordate e/o inventate; sa riconoscere il proprio nome scritto in stampato maiuscolo e, spesso, anche quelli dei compagni preferiti: insomma, è pronto per poter fare il suo viaggio dentro la lingua scritta. Lo sviluppo di queste capacità si basa certamente sulle potenzialità cognitive e di apprendimento che caratterizzano questa fase della vita, ma è sollecitato anche in misura notevole dall'intervento educativo incessante degli adulti o dei bambini più grandi che stimolano e incoraggiano il piccolo apprendista del linguaggio.

La presenza di libri di varie forme e dimensioni, da poter sfogliare, da ascoltare leggere dalla maestra, stimolano nel bambino il desiderio di apprendere la lettura, arricchiscono il lessico e la comprensione. Giocare con le parole e i loro suoni, con le rime, attraverso filastrocche e canzoncine, accresce il vocabolario, stimola l'attenzione e la memorizzazione.

Vedremo successivamente l'importanza che tutte queste attività hanno per l'individuazione precoce di DSA.

3.3.2.L'educazione linguistica nel primo ciclo

Il primo ciclo d'istruzione comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Ricopre un arco di tempo fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita.

La finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona. Per realizzare tale finalità la scuola concorre con altre istituzioni alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza; cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità; previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione; valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno; persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione.

In questa prospettiva ogni scuola pone particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e di ciascuno di essi, li accompagna nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza.¹⁸⁵

Nell'ottica del curriculum verticale che va dai tre ai quattordici anni, il primo ciclo rappresenta la parte di istruzione obbligatoria. È un periodo di grandi cambiamenti e di passaggio dall'infanzia all'adolescenza durante il quale la scuola svolge un'importante funzione educativa e di orientamento, oltre al compito specifico di alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo e all'uso consapevole dei nuovi media. All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre l'educazione plurilingue e interculturale, che rappresenta una risorsa necessaria alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno, presupposto fondamentale per l'inclusione sociale e la partecipazione democratica.

Le Indicazioni nazionali fissano gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze degli studenti in ciascuna disciplina, ma lo fanno lasciando ampio margine di "raggiungimento", proprio per consentire a tutti, nessuno escluso, di arrivare. Gli obiettivi di apprendimento vengono fissati al termine della

¹⁸⁵ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze, p. 31, 2012.

classe terza e della classe quinta della scuola primaria, coi relativi Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della stessa. Stessa scansione al termine della scuola secondaria di primo grado. Il tutto è riportato di seguito.

ITALIANO

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.

Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita.

Data la complessità dello sviluppo linguistico, che si intreccia strettamente con quello cognitivo e richiede tempi lunghi e distesi, si deve tener presente che i traguardi per la scuola secondaria costituiscono un'evoluzione di quelli della primaria e che gli obiettivi di ciascun livello sono uno sviluppo di quelli del livello precedente.

Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una "alfabetizzazione funzionale": gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. Lo sviluppo della strumentazione per la lettura e la scrittura e degli aspetti legati al significato procede in parallelo e deve continuare per tutto il primo ciclo di istruzione, ovviamente non esaurendosi in questo.

La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi

l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione.

Oralità

La comunicazione orale nella forma dell'ascolto e del parlato è il modo naturale con cui il bambino, ad un tempo, entra in rapporto con gli altri e "dà i nomi alle cose" esplorandone la complessità. Tale capacità di interagire, di nominare in modo sempre più esteso, di elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di comprendere discorsi e testi di vario tipo viene sviluppata e gradualmente sistematizzata a scuola, dove si promuove la capacità di ampliare il lessico, ascoltare e produrre discorsi per scopi diversi e man mano più articolati e meglio pianificati. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione.

Lettura

La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo. Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo. Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. La cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi – anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati – è esercizio di fondamentale importanza. La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza.

A scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. La lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi continui a moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere. Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline. È compito di ciascun insegnante favorire con apposite

attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale.

La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona.

In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione.

Scrittura

La pratica della scrittura viene introdotta in modo graduale: qualunque sia il metodo usato dall'insegnante, durante la prima alfabetizzazione il bambino, partendo dall'esperienza, viene guidato contemporaneamente a leggere e scrivere parole e frasi sempre legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti. L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica. Questo indispensabile apprendistato non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere ma ne costituisce il necessario requisito. La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'auto-correzione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito. La frequentazione assidua di testi permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative.

In tutto il primo ciclo il percorso di apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarietà in quanto la produzione testuale si realizza in varie discipline. Può altresì richiedere attenzione dedicata a piccoli gruppi e a singoli alunni, soprattutto nella fase iniziale durante la quale ogni bambino ha bisogno di acquisire sicurezza.

In particolare, l'insegnante di italiano fornisce le indicazioni essenziali per la produzione di testi per lo studio (ad esempio schema, riassunto, esposizione di argomenti, relazione di attività e progetti svolti nelle varie discipline), funzionali (ad esempio istruzioni, questionari), narrativi, espositivi e argomentativi. Tali testi possono muovere da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali, evitando trattazioni generiche e luoghi comuni. Inoltre, attraverso la produzione di testi fantastici (sia in prosa sia in versi), l'allievo

sperimenta fin dai primi anni le potenzialità espressive della lingua italiana e apprende come sia possibile intrecciare la lingua scritta con altri linguaggi, anche attraverso la produzione di testi multimediali.

Al termine della scuola secondaria di primo grado l'allievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

I bambini entrano nella scuola primaria con un patrimonio lessicale diverso da un allievo all'altro. Data la grande importanza della comprensione e dell'uso attivo del lessico, il primo compito dell'insegnante è proprio quello di rendersi conto, attraverso attività anche ludiche e creative, della consistenza e tipologia (varietà) del patrimonio lessicale di ognuno. È un compito tanto più importante quanto più vi è oggi evidenza di un progressivo impoverimento del lessico.

Il patrimonio iniziale dovrà essere consolidato in un nucleo di vocaboli di base (fondamentali e di alto uso), a partire dal quale si opererà man mano un'estensione alle parole-chiave delle discipline di studio: l'acquisizione dei linguaggi specifici delle discipline deve essere responsabilità comune di tutti gli insegnanti.

I docenti di tutto il primo ciclo di istruzione dovranno promuovere, all'interno di attività orali e di lettura e scrittura, la competenza lessicale relativamente sia all'ampiezza del lessico compreso e usato (ricettivo e produttivo) sia alla sua padronanza nell'uso sia alla sua crescente specificità. Infatti l'uso del lessico, a seconda delle discipline, dei destinatari, delle situazioni comunicative e dei mezzi utilizzati per l'espressione orale e quella scritta richiede lo sviluppo di conoscenze, capacità di selezione e adeguatezza ai contesti. Lo sviluppo della competenza lessicale deve rispettare gli stadi cognitivi del bambino e del ragazzo e avvenire in stretto rapporto con l'uso vivo e reale della lingua, non attraverso forme di apprendimento meccanico e mnemonico. Va, in questo senso, tenuta in considerazione la ricchezza delle espressioni locali, "di strada", gergali e dei molti modi di dire legati alle esperienze, che spesso racchiudono un senso identitario e capacità narrative e che rappresentano un bagaglio attraverso il quale ampliare l'espressione anche in italiano corretto.

Per l'apprendimento di un lessico sempre più preciso e specifico è fondamentale che gli allievi imparino, fin dalla scuola primaria, a consultare dizionari e repertori tradizionali e *online*.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

Ogni persona, fin dall'infanzia, possiede una grammatica implicita, che le permette di formulare frasi ben formate pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto, ecc. Questa "grammatica implicita" si amplia e si rafforza negli anni attraverso l'uso della lingua, che permette di giungere a forme "corrette" (in italiano standard) e di realizzare enunciati in diverse varietà linguistiche e in diverse lingue.

Inoltre, sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l'insegnante si può basare per condurre gradualmente l'allievo verso forme di "grammatica esplicita".

È molto importante acquisire una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'uso dello strumento linguistico (che si avvia, ma non si completa, nel primo ciclo). Si tratta, infatti, di una delle condizioni per un uso critico e libero della lingua, a cui deve giungere presto ogni cittadino. Perciò, nei primi anni della scuola primaria l'uso della lingua e la riflessione su di essa vanno curate insieme. Del resto nella pratica coincidono: l'apprendimento della strumentalità del leggere e dello scrivere è da considerarsi infatti attività linguistica e metalinguistica al tempo stesso.

Per quanto riguarda l'ortografia, da una parte è fondamentale che essa sia acquisita e automatizzata in modo sicuro nei primi anni di scuola, in quanto diventa difficile apprenderla più in là con gli anni; dall'altra la correttezza ortografica deve essere costantemente monitorata a tutti i livelli di scuola.

Gli oggetti della riflessione sulla lingua e della grammatica esplicita sono: le strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse (per la descrizione delle quali l'insegnante sceglierà il modello grammaticale di riferimento che gli sembra più adeguato ed efficace); le parti del discorso, o categorie lessicali; gli elementi di coesione che servono a mettere in rapporto le diverse parti della frase e del testo (connettivi di vario tipo, pronomi, segni di interpunzione); il lessico e la sua organizzazione; le varietà dell'italiano più diffuse.

Nella scuola primaria la riflessione privilegia il livello lessicale-semantico e si attua a partire dai testi orali e scritti recepiti e prodotti dagli allievi. Gli aspetti morfologici e quelli sintattici, semantici e testuali, che sono introdotti nella scuola primaria attraverso riflessioni sull'uso, devono essere ripresi ciclicamente, al fine di poter operare precisazioni e approfondimenti e raggiungere una valida sistematizzazione dei concetti centrali.

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico.

La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.

Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.

Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.

Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.

Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.

Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.

Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.

Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.

È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Ascolto e parlato

Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.

Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.

Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e riesporli in modo comprensibile a chi ascolta.

Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività conosciuta.

Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.

Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.

Lettura

Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.

Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini; comprendere il significato di parole non note in base al testo.

Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.

Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago.

Leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.

Leggere semplici testi di divulgazione per ricavarne informazioni utili ad ampliare conoscenze su temi noti.

Scrittura

Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura.

Scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia.

Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).

Comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole.

Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura.

Usare in modo appropriato le parole man mano apprese.

Effettuare semplici ricerche su parole ed espressioni presenti nei testi, per ampliare il lessico d'uso.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

Confrontare testi per coglierne alcune caratteristiche specifiche (ad es. maggiore o minore efficacia comunicativa, differenze tra testo orale e testo scritto, ecc.).

Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).

Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Ascolto e parlato

Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.

Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione (diretta o trasmessa); comprendere lo scopo e l'argomento di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini ...).
Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto.

Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche.

Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.

Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi.

Organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza o un'esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

Lettura

Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce.

Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.

Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.

Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.

Ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).

Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.

Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.

Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale.

Scrittura

Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.

Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.

Scrivere lettere indirizzate a destinatari noti, lettere aperte o brevi articoli di cronaca per il giornalino scolastico o per il sito web della scuola, adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni.

Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.

Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura.

Scrivere semplici testi regolativi o progetti schematici per l'esecuzione di attività (ad esempio: regole di gioco, ricette, ecc.).

Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio.

Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi, poesie).

Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.

Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

Comprendere ed utilizzare in modo appropriato il lessico di base (parole del vocabolario fondamentale e di quello ad alto uso).

Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).

Comprendere che le parole hanno diverse accezioni e individuare l'accezione specifica di una parola in un testo.

Comprendere, nei casi più semplici e frequenti, l'uso e il significato figurato delle parole.

Comprendere e utilizzare parole e termini specifici legati alle discipline di studio.

Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

Relativamente a testi o in situazioni di esperienza diretta, riconoscere la variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo.

Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte).

Comprendere le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).

Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta *frase minima*): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo.

Riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali; riconoscere le congiunzioni di uso più frequente (come *e*, *ma*, *infatti*, *perché*, *quando*)

Conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche e servirsi di questa conoscenza per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente.

Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.).

Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.

Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.

Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario.

Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; di alto uso; di alta disponibilità).

Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate.

Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Ascolto e parlato

Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente.

Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale.

Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo per adottare strategie funzionali a comprendere durante l'ascolto.

Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: durante l'ascolto (presa di appunti, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti, esplicitazione delle parole chiave, ecc.).

Riconoscere, all'ascolto, alcuni elementi ritmici e sonori del testo poetico.

Narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione.

Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione.

Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare le fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici).

Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.

Lettura

Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire.

Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica).

Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana.

Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.

Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.

Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).

Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore.

Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.

Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

Scrittura

Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette); utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche.

Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.

Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni) sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato.

Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse.

Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.

Utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni), anche come supporto all'esposizione orale.

Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

Ampliare, sulla base delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, delle letture e di attività specifiche, il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse.

Comprendere e usare parole in senso figurato.

Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale.

Realizzare scelte lessicali adeguate in base alla situazione comunicativa, agli interlocutori e al tipo di testo.

Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole e dei meccanismi di formazione delle parole per comprendere parole non note all'interno di un testo.

Utilizzare dizionari di vario tipo; rintracciare all'interno di una voce di dizionario le informazioni utili per risolvere problemi o dubbi linguistici.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua.

Stabilire relazioni tra situazioni di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico.

Riconoscere le caratteristiche e le strutture dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi).

Riconoscere le principali relazioni fra significati delle parole (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in campi semantici e famiglie lessicali.

Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione.

Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice.

Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione.

Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali.

Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica.

Riflettere sui propri errori tipici, segnalati dall'insegnante, allo scopo di imparare ad autocorreggerli nella produzione scritta.¹⁸⁶

Nelle Indicazioni emergono, a ben guardare, diverse e significative novità, che riguardano soprattutto:

- il dialogo tra discipline,
- l'inclusione scolastica (con particolare riguardo ai DSA, ovvero disturbi specifici dell'apprendimento, e BES, bisogni educativi speciali),

¹⁸⁶ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze, pp.36-45, 2012.

- l'apertura al plurilinguismo (l'italiano è riconosciuto come lingua di scolarizzazione, non essendo per tutti lingua materna) e alle nuove tecnologie.

Si rileva anche l'attenzione per una solida acquisizione delle conoscenze e competenze di base, con riferimento anche ai documenti europei del 2006.

L'analisi delle competenze di italiano rivela un'attenzione nuova per la dimensione dell'oralità (ascolto e comprensione, parlato, interazione), la cui educazione è condizione necessaria per l'esercizio del diritto costituzionale alla parola (presupposto di una cittadinanza attiva e consapevole), ma anche per lo sviluppo delle abilità di studio nelle varie discipline. Per la prima volta si parla esplicitamente di passaggio dal "modo naturale" di parlare (parlato spontaneo) a una capacità sviluppata e "gradualmente sistematizzata" di "comprendere discorsi e testi di vario tipo" e di elaborare "discorsi sempre più articolati e pianificati" (parlato predisposto).

Anche la lettura va esercitata su un'ampia gamma di testi.

Per la scrittura, si raccomanda la produzione di testi autentici, che muovano da "esperienze concrete" e abbiano "scopi specifici": il rifiuto di "trattazioni generali e luoghi comuni" suona come una condanna a morte del pensierino e del tema. Sottolineata, anche in questo caso, la varietà delle tipologie di testi da produrre (testi per lo studio, testi funzionali, narrativi, espositivi e argomentativi).

Il lessico (ricettivo e produttivo) per la prima volta viene trattato autonomamente, come parte dei saperi di base e con traguardi specifici (lessico fondamentale di alto uso alle primarie, successivamente integrato dal lessico di alta disponibilità) che portino alla graduale conquista di un lessico astratto, con riguardo anche alle parole chiave delle diverse discipline.

Nella riflessione grammaticale "esplicita" emergono altri elementi di novità: il punto di partenza è costituito dalle "strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse" (nelle Indicazioni 2007 si partiva invece dalle categorie grammaticali per arrivare all'individuazione delle categorie sintattiche essenziali) e per la prima volta si parla di un "modello grammaticale di riferimento" che l'insegnante sarebbe libero di scegliere

(finora i programmi avevano sempre fatto riferimento alla grammatica tradizionale e gli insegnanti, più che seguire un modello, seguivano il libro di testo, spesso anche rispetto all'ordine di presentazione degli argomenti). Seguono le parti del discorso, gli elementi di coesione testuale, il lessico (livello privilegiato alla scuola primaria), le varietà dell'italiano. Ciascuna di queste componenti viene introdotta nella scuola primaria "attraverso riflessioni sull'uso" e poi "ripresa ciclicamente" con progressivi ampliamenti e approfondimenti.

Il passaggio da un ordine di scuola all'altro, dunque, non determina tanto un cambio di contenuti, quanto di metodologia (induttiva alla primaria, più sistematizzata nel ciclo successivo) e grado di complessità.

Nell'ambito dell'educazione linguistica che, come abbiamo visto, ha un valore estensivo alla pluralità dei linguaggi e, in particolare, all'esigenza comunicativa, non si può non comprendere in questo lavoro anche l'insegnamento della lingua inglese (che riguarda anche la scuola primaria e, in molti istituti anche le scuole dell'infanzia) e della seconda lingua comunitaria (che interessa, però, la sola scuola secondaria di primo grado).

Lingua inglese e seconda lingua comunitaria

L'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale.

La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare.

Per facilitare i processi che rendono possibili questi risultati è necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurata sia trasversalità in "orizzontale", sia continuità in "verticale". Attraverso la progettazione concordata degli insegnamenti d'italiano, delle due lingue straniere e di altre discipline si realizza la trasversalità in orizzontale come area di intervento comune per lo sviluppo linguistico-cognitivo. La continuità verticale si realizza dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado

mediante la progressione degli obiettivi relativi alle diverse competenze e lo sviluppo delle strategie per imparare le lingue.

Per quanto riguarda la lingua inglese nella scuola primaria, l'insegnante terrà conto della maggiore capacità del bambino di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue. Tale processo integrerà elementi della nuova lingua nel sistema della lingua madre, della lingua di scolarizzazione e di eventuali altre lingue in possesso dell'alunno, ampliandone e differenziandone implicitamente le varie componenti linguistiche (aspetti fonico-acustici, articolatori, sintattici e semantici). Al fine dell'educazione plurilingue e interculturale potranno essere utili esperienze di sensibilizzazione a lingue presenti nei repertori linguistici di singoli alunni.

Nella scuola secondaria di primo grado l'insegnante guiderà l'alunno a riconoscere gradualmente, rielaborare e interiorizzare modalità di comunicazione e regole della lingua che egli applicherà in modo sempre più autonomo e consapevole, nonché a sviluppare la capacità di riflettere sugli usi e di scegliere tra forme e codici linguistici diversi quelli più adeguati ai suoi scopi e alle diverse situazioni.

Rispetto alla seconda lingua comunitaria che viene introdotta nella scuola secondaria di primo grado, l'insegnante terrà conto delle esperienze linguistiche già maturate dall'alunno per ampliare l'insieme delle sue competenze. Nella prospettiva dell'educazione plurilingue, la nuova lingua dovrà essere considerata come una opportunità di ampliamento e/o di approfondimento del repertorio linguistico già acquisito dall'alunno e come occasione per riutilizzare sempre più consapevolmente le strategie di apprendimento delle lingue.

Nell'apprendimento delle lingue la motivazione nasce dalla naturale attitudine degli alunni a comunicare, socializzare, interagire e dalla loro naturale propensione a "fare con la lingua". L'insegnante avrà cura di alternare diverse strategie e attività: ad esempio proposte di canzoni, filastrocche, giochi con i compagni, giochi di ruolo, consegne che richiedono risposte corporee a indicazioni verbali in lingua. Introdurrà gradualmente delle attività che possono contribuire ad aumentare la motivazione, quali ad esempio l'analisi di materiali autentici (immagini, oggetti, testi, ecc.), l'ascolto di storie e tradizioni di altri paesi, l'interazione in forma di corrispondenza con coetanei stranieri, la partecipazione a progetti con scuole di altri paesi. L'uso di tecnologie informatiche consentirà di ampliare spazi, tempi e modalità di contatto e interazione sociale tra individui, comunità scolastiche e territoriali. L'alunno potrà così passare progressivamente da una interazione centrata essenzialmente sui propri bisogni a una comunicazione attenta all'interlocutore fino a sviluppare competenze socio-relazionali adeguate a interlocutori e contesti diversi.

Si potranno inoltre creare situazioni in cui la lingua straniera sia utilizzata, in luogo della lingua di scolarizzazione, per promuovere e veicolare apprendimenti collegati ad ambiti disciplinari diversi.

Alle attività didattiche finalizzate a far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua, il docente affiancherà gradualmente attività di riflessione per far riconoscere sia le convenzioni in uso in una determinata comunità linguistica, sia somiglianze e diversità tra lingue e culture diverse, in modo da sviluppare nell'alunno una consapevolezza plurilingue e una sensibilità interculturale.

La riflessione potrà essere volta inoltre a sviluppare capacità di autovalutazione e consapevolezza di come si impara.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua inglese

(I traguardi sono riconducibili al Livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa)

L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.

Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.

Svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni. Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Ascolto (comprensione orale)

Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciati chiaramente e lentamente relativi a se stesso, ai compagni, alla famiglia.

Parlato (produzione e interazione orale)

Produrre frasi significative riferite ad oggetti, luoghi, persone, situazioni note.

Interagire con un compagno per presentarsi e/o giocare, utilizzando espressioni e frasi memorizzate adatte alla situazione.

Lettura (comprensione scritta)

Comprendere cartoline, biglietti e brevi messaggi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi o sonori, cogliendo parole e frasi già acquisite a livello orale.

Scrittura (produzione scritta)

Scrivere parole e semplici frasi di uso quotidiano attinenti alle attività svolte in classe e ad interessi personali e del gruppo.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Ascolto (comprensione orale)

Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.

Comprendere brevi testi multimediali identificandone parole chiave e il senso generale.

Parlato (produzione e interazione orale)

Descrivere persone, luoghi e oggetti familiari utilizzando parole e frasi già incontrate ascoltando e/o leggendo.

Riferire semplici informazioni afferenti alla sfera personale, integrando il significato di ciò che si dice con mimica e gesti.

Interagire in modo comprensibile con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.

Lettura (comprensione scritta)

Leggere e comprendere brevi e semplici testi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo il loro significato globale e identificando parole e frasi familiari.

Scrittura (produzione scritta)

Scrivere in forma comprensibile messaggi semplici e brevi per presentarsi, per fare gli auguri, per ringraziare o invitare qualcuno, per chiedere o dare notizie, ecc.

Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento

Osservare coppie di parole simili come suono e distinguerne il significato.

Osservare parole ed espressioni nei contesti d'uso e coglierne i rapporti di significato.

Osservare la struttura delle frasi e mettere in relazione costrutti e intenzioni comunicative.

Riconoscere che cosa si è imparato e che cosa si deve imparare.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la lingua inglese

(I traguardi sono riconducibili al Livello A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa)

L'alunno comprende oralmente e per iscritto i punti essenziali di testi in lingua standard su argomenti familiari o di studio che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero. Descrive oralmente situazioni, racconta avvenimenti ed esperienze personali, espone argomenti di studio.

Interagisce con uno o più interlocutori in contesti familiari e su argomenti noti.

Legge semplici testi con diverse strategie adeguate allo scopo.

Legge testi informativi e ascolta spiegazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline.

Scrive semplici resoconti e compone brevi lettere o messaggi rivolti a coetanei e familiari.

Individua elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e li confronta con quelli veicolati dalla lingua straniera, senza atteggiamenti di rifiuto.

Affronta situazioni nuove attingendo al suo repertorio linguistico; usa la lingua per apprendere argomenti anche di ambiti disciplinari diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti.

Autovaluta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Ascolto (comprensione orale)

Comprendere i punti essenziali di un discorso, a condizione che venga usata una lingua chiara e che si parli di argomenti familiari, inerenti alla scuola, al tempo libero, ecc.

Individuare l'informazione principale di programmi radiofonici o televisivi su avvenimenti di attualità o su argomenti che riguardano i propri interessi, a condizione che il discorso sia articolato in modo chiaro.

Individuare, ascoltando, termini e informazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline.

Parlato (produzione e interazione orale)

Descrivere o presentare persone, condizioni di vita o di studio, compiti quotidiani; indicare che cosa piace o non piace; esprimere un'opinione e motivarla con espressioni e frasi connesse in modo semplice.

Interagire con uno o più interlocutori, comprendere i punti chiave di una conversazione ed esporre le proprie idee in modo chiaro e comprensibile.

Gestire conversazioni di routine, facendo domande e scambiando idee e informazioni in situazioni quotidiane prevedibili.

Lettura (comprensione scritta)

Leggere e individuare informazioni esplicite in brevi testi di uso quotidiano e in lettere personali.

Leggere globalmente testi relativamente lunghi per trovare informazioni specifiche relative ai propri interessi e a contenuti di studio di altre discipline.

Leggere testi riguardanti istruzioni per l'uso di un oggetto, per lo svolgimento di giochi, per attività collaborative.

Leggere brevi storie, semplici biografie e testi narrativi più ampi in edizioni graduate.

Scrittura (Produzione scritta)

Produrre risposte a questionari e formulare domande su testi.

Raccontare per iscritto esperienze, esprimendo sensazioni e opinioni con frasi semplici.

Scrivere brevi lettere personali adeguate al destinatario e brevi resoconti che si avvalgano di lessico sostanzialmente appropriato e di sintassi elementare.

Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento

Rilevare semplici regolarità e differenze nella forma di testi scritti di uso comune.

Confrontare parole e strutture relative a codici verbali diversi.

Rilevare semplici analogie o differenze tra comportamenti e usi legati a lingue diverse.

Riconoscere come si apprende e che cosa ostacola il proprio apprendimento.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua comunitaria

(I traguardi sono riconducibili al Livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa)

L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.

Comunica oralmente in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.

Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente.

Legge brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo.

Chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante.

Stabilisce relazioni tra semplici elementi linguistico-comunicativi e culturali propri delle lingue di studio.

Confronta i risultati conseguiti in lingue diverse e le strategie utilizzate per imparare.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua comunitaria

Ascolto (comprensione orale)

Comprendere istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di brevi messaggi orali in cui si parla di argomenti conosciuti.

Comprendere brevi testi multimediali identificandone parole chiave e il senso generale.

Parlato (produzione e interazione orale)

Descrivere persone, luoghi e oggetti familiari utilizzando parole e frasi già incontrate ascoltando o leggendo.

Riferire semplici informazioni afferenti alla sfera personale, integrando il significato di ciò che si dice con mimica e gesti.

Interagire in modo comprensibile con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.

Lettura (comprensione scritta)

Comprendere testi semplici di contenuto familiare e di tipo concreto e trovare informazioni specifiche in materiali di uso corrente.

Scrittura (produzione scritta)

Scrivere testi brevi e semplici per raccontare le proprie esperienze, per fare gli auguri, per ringraziare o per invitare qualcuno, anche con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio.

Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento

Osservare le parole nei contesti d'uso e rilevare le eventuali variazioni di significato.

Osservare la struttura delle frasi e mettere in relazione costrutti e intenzioni comunicative.

Confrontare parole e strutture relative a codici verbali diversi.

Riconoscere i propri errori e i propri modi di apprendere le lingue.¹⁸⁷

¹⁸⁷ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze, pp.46-50, 2012.

IV CAPITOLO:

METODI E PRATICHE DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

“Gli insegnanti che mi hanno salvato – e che hanno fatto di me un insegnante – non erano formati per questo. Non si sono preoccupati delle origini della mia infermità scolastica. Non hanno perso a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica. Erano adulti di fronte ad adolescenti in pericolo. Hanno capito che occorreva agire tempestivamente. Si sono buttati. Non ce l’hanno fatta. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno,, ancora e ancora... Alla fine mi hanno tirato fuori. E molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita.” (Daniel Pennac, scrittore di successo e insegnante, dislessico)¹⁸⁸

Ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi lui passerà tutta la sua vita a credersi stupido.
(Albert Einstein, fisico, dislessico)

“I dislessici hanno un modo di pensare più visuale, procedono cioè per associazioni di immagini e mostrano un approccio più globale ai problemi con particolari abilità nel comprendere i sistemi complessi negli affari economici e nelle scienze. Rivelano una particolare propensione per l’arte ma anche per le nuove tecnologie, la scienza e l’ingegneria. Se oggi i dislessici sono spesso gli ultimi della classe, diventeranno sicuramente i primi nel mondo futuro all’insegna delle tecnologie. È come se, per compensare tali deficit, venissero potenziate altre caratteristiche. (...) Hanno un ottimo potere di visualizzazione, inclusa la visualizzazione a tre dimensioni; questo può essere un fattore inestimabile nel campo della grafica computerizzata. L’uso della visualizzazione può aiutare a compensare le difficoltà nella memoria a breve termine. L’alfabetizzazione visuale è la base delle nuove tecnologie. I dislessici hanno estrema difficoltà nella lettura, ma se gli stessi dati sono organizzati in un sistema diverso, che può essere una figura, una mappa, o altre forme di visualizzazione, ecco che per queste persone cambia tutto: esse riescono a capire l’informazione senza problemi, anzi con maggiore facilità. Il dislessico usa una forma di pensiero nel quale le immagini sono generate o richiamate alla mente e manipolate, ricoperte, tradotte, associate con altre forme simili. Esse possono essere ruotate, ingrandite o ridotte, distorte oppure trasformate gradualmente da un’immagine familiare a un’altra. Le nuove tecnologie sfruttano le capacità del cervello umano di “parlare” per immagini. Per molto tempo ha imperato la convinzione che l’approccio visuale fosse quasi primitivo, che le immagini o i diagrammi servissero ai principianti. Questa idea sta cambiando e si apre, finalmente, uno spazio alle persone con problemi di dislessia, che potranno esprimere tutto il loro talento.”

(West Thomas G., scrittore e studioso di computergrafica, visualizzazione dati, ricerca neurologica su pensatori visivi e persone con DSA.)¹⁸⁹

“Al ritorno di primo giorno di scuola butto via la cartella e dico che non ne voglio più sapere. Il mio ostacolo è la lettura: quando leggo, le sillabe che sono dietro le metto davanti, cambio le parole, ma nonostante tutto capisco il significato del testo. Ogni scusa è buona per evitare quell’ingarbugliare che poco assomiglia alla lettura. Un giorno una psichiatra infantile pronuncia la parola dislessia. Non voglio dire a nessuno che sono dislessico, nessuno sa cosa sia la dislessia. Dalla prima elementare alla prima superiore, ogni mattina, prima di andare a scuola, accuso dolori e coliche addominali: a nulla valgono le medicine calmanti e le visite del gastroenterologo”

(Davide, 21 anni)¹⁹⁰

¹⁸⁸ Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, p.33, 2008.

¹⁸⁹ West Thomas G., *In the Mind’s Eye: Visual Thinkers, Gifted People with Dyslexia and Other Learning Difficulties, Computer Images and Ironies of Creativity*, Kindle Edition, p.86, 1997. West Thomas lavora al Krasnow Institute for Advanced Studies a Fairfax, presso il Center for the Study of Dyslexia and Talent.

4.1. Fasi di acquisizione della letto-scrittura e metodi di insegnamento

4.1.1. I prerequisiti: consapevolezza fonologica globale e analitica

Ogni insegnante è consapevole del fatto che, quando il bambino arriva alla scuola primaria, ha già un suo bagaglio di esperienze e di conoscenze, sa già tante cose: immerso com'è in un mondo ricco di parole, messaggi, produzione scritte, ha iniziato un percorso del tutto autonomo di riflessione e avvicinamento al codice scritto molto prima di muovere i primi passi nell'ambito della scolarizzazione.

Già nella scuola dell'infanzia, ad esempio, ogni bambino ha il proprio nome a contrassegnare gli spazi per gli indumenti e il materiale personale, svolge numerose e diverse attività di contatto con lettere e numeri e, nel mondo reale, non c'è che l'imbarazzo della scelta tra manifesti pubblicitari, insegne dei negozi, messaggi televisivi e informatici, libri, fumetti, ecc.

Si tratta di un processo di acquisizione del codice che, come hanno messo in luce gli studi compiuti in questo campo da Ferreiro Teberosky,¹⁹¹ delle cui fasi tratterò più approfonditamente in seguito, si sviluppa attraverso tappe ben precise, ma che non avvengono per tutti i bambini allo stesso modo e allo stesso momento.

Bambini della stessa età, in base anche alla loro esposizione alla lingua scritta, possono trovarsi a livelli diversi di concettualizzazione, livelli che è utile che l'insegnante conosca per potersi inserire consapevolmente, utilizzando strumenti e metodologie adeguate, con l'obiettivo non di anticipare, ma di favorire tale processo attraverso la creazione di un ambiente stimolante e l'attivazione di proposte che tengano conto di quella eterogeneità cognitiva che i bambini di una classe esprimono.

Particolarmente importante, in questo senso, è il concetto di "ambiente di apprendimento" cui si richiama anche nelle Indicazioni nazionali:

"Una buona scuola primaria e secondaria di primo grado si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. (...) L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula

¹⁹⁰ Stella G., *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, Libri Liberi, Firenze, 2007.

¹⁹¹ Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze, 1994.

scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità. Particolare importanza assume la biblioteca scolastica, anche in una prospettiva multimediale, da intendersi come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo; un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture.

Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. (...)

Attuare interventi adeguati nei riguardi della diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. (...)

Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. (...)

Incoraggiare l'apprendimento collaborativi. (...)

Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di "imparare ad apprendere". (...)

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa."¹⁹²

L'espressione "ambiente di apprendimento" è oggi molto usata nel lessico delle scienze dell'educazione. La sua diffusione è avvenuta in concomitanza con il cambiamento di prospettiva che, da un ventennio a questa parte, è stato registrato in campo psico-pedagogico. Si parla in proposito del passaggio dal *paradigma dell'insegnamento* a quello *dell'apprendimento*: da una visione incentrata sull'insegnamento (*che cosa insegnare*) si è passati ad una prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende e quindi sui suoi processi, con particolare attenzione a come è costruito il contesto di supporto all'apprendimento (*come facilitare, come*

¹⁹² AA.VV., Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Annali della Pubblica istruzione, Le Monnier, Firenze, p.p.34-35, 2012.

guidare, come accompagnare gli allievi nella costruzione dei loro saperi, e perciò quali *situazioni* organizzare per favorire l'apprendimento).

Il termine ambiente, dal latino *ambire* "andare intorno, circondare", potrebbe dare l'idea degli elementi che delimitano i contorni dello spazio in cui ha luogo l'apprendimento. È vero però che, se guardiamo alla conoscenza e al modo in cui si costruisce, non possiamo prendere in considerazione soltanto lo spazio; dobbiamo osservare l'insieme delle componenti presenti nella situazione in cui vengono messi in atto i processi di apprendimento. Il che vuol dire analizzare le condizioni e i fattori che intervengono nel processo: gli insegnanti e gli allievi, gli strumenti culturali, tecnici e simbolici.

L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, si dice nelle Indicazioni nazionali, ed è uno degli aspetti più importanti e da curare nell'insegnamento. Riveste fondamentale importanza, infatti, l'affiggere ai muri dell'aula, gradualmente, i cartelloni degli argomenti affrontati via via, magari realizzati con lo stesso aiuto dei bimbi perché, come ricordava il grande artista e designer Bruno Munari, citando un antico detto di Confucio:

“Se ascolto, dimentico, se vedo ricordo, se faccio, capisco.”¹⁹³

Nella scuola primaria, ambiente educativo di apprendimento organizzato, ogni alunno deve trovare le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità e le insegnanti non possono non assumere, come punto di partenza della loro azione educativo-didattica, come abbiamo ripetuto più volte, l'identità culturale del bambino, le modalità cognitive e affettivo-sociali che lo caratterizzano, tenendo conto, fin da subito come dicevamo, delle concettualizzazioni intuitive, parziali e generali che ha già maturato prima. Si tratta, quindi, per l'insegnante, di organizzare le situazioni più adatte affinché gli alunni possano, di volta in volta, agire e fare esperienza per scoprire le conoscenze e costruirsi dei concetti-base che consentano di ottenere una reale capacità di pensiero e di far maturare concrete abilità. Si tratta anche di ricavare gli obiettivi formativi direttamente dall'esperienza diretta dei bambini, nella consapevolezza che le attività di lettura e scrittura si alimentano

¹⁹³ Piana Francesca, *Bruno Munari, attualità di un genio*, in «mondo in tasca.org» del 24 agosto 2014.

reciprocamente se vengono collocate all'interno di situazioni significative per l'alunno e quindi realmente motivanti per chi le svolge.

A partire dagli anni Settanta, una mole ingente di ricerche scientifiche si è concentrata sull'identificazione dei meccanismi cognitivi e linguistici che permettono ai bambini di imparare a leggere e scrivere. Sintetizzando al massimo un argomento molto complesso, diversi risultati individuano nell'efficienza del "fattore fonologico" il fattore preponderante, se non esclusivo, che consente l'apprendimento di queste abilità.

Le ricerche indicano anche, in modo chiaro, come un semplice malfunzionamento di questo speciale meccanismo dedicato all'elaborazione dei suoni del linguaggio, di cui ognuno dispone già dalla nascita, possa interferire con l'apprendimento della letto-scrittura e rallentarlo notevolmente.

Fortunatamente il sistema ortografico della lingua italiana, come abbiamo già detto, è di tipo "trasparente."

Come in tutti i sistemi alfabetici, infatti, la lettura e la scrittura si basano sulla trasformazione di segni in suoni (lettura) e dei suoni in segni (scrittura): dai grafemi ai fonemi e dai fonemi ai grafemi, insomma, indipendentemente dal significato delle parole. L'efficienza del sistema fonologico garantisce da un lato l'appropriazione di queste regolarità, dall'altro favorisce la rapida automatizzazione dei processi di transcodifica. In un sistema alfabetico, cioè, la scrittura è la rappresentazione diretta del linguaggio orale, precisamente della sua struttura fonologica, con cui stabilisce un rapporto sistematico senza la necessità di una mediazione semantica. Per imparare a leggere e, successivamente, a scrivere, il bambino deve focalizzare la sua attenzione sulla "forma" del linguaggio, quella che viene definita consapevolezza fonologica, ossia sulla capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i segmenti fonologici (sillabe e fonemi) che compongono le parole del linguaggio parlato. La capacità fonologica chiama in causa, quindi, la capacità di identificare le componenti fonologiche di una lingua e di saperle intenzionalmente manipolare. Molti considerano questa capacità un vero pre-requisito dell'apprendimento della lingua scritta, dato che costituisce il ponte essenziale che collega la lingua orale e il sistema di segni convenzionalmente usato per designarla.

Solo con lo sviluppo completo della competenza fonologica si può arrivare alla rappresentazione sonora dei grafemi.¹⁹⁴

La consapevolezza fonologica globale attiene alla struttura fonologica “superficiale” del linguaggio ed è già presente in bambini prescolari: corrisponde alle riflessioni sulla fonologia del linguaggio che cominciano a svilupparsi spontaneamente dai 3/4 anni.¹⁹⁵

Essa si sviluppa prima ed indipendentemente dell'apprendimento della lingua scritta ed è ritenuta preparatoria ad essa.

Si distinguono:

- una consapevolezza fonologica globale (o sensibilità fonologica) e
- una consapevolezza fonologica analitica (o consapevolezza fonemica).

In termini pratici ed osservabili, la consapevolezza fonologica globale o sensibilità fonologica riguarda capacità quali:

- riconoscere e riprodurre rime;
- segmentare e fondere le sillabe;
- identificare la sillaba iniziale e finale e riconoscerne l'uguaglianza in parole diverse.

La consapevolezza fonologica analitica (o consapevolezza fonemica), invece,

- riguarda la struttura segmentale profonda del linguaggio;
- attiene alla capacità di attuare operazioni sui fonemi, le unità minime che compongono le parole;
- non è presente nei bambini prima dell'apprendimento della lingua scritta, ma si sviluppa come parte del processo di apprendimento di quest'ultima.

La consapevolezza fonologica analitica si rivela in attività quali:

- identificazione suoni iniziali e finali e interni (spelling);
- il battere un colpo ad ogni sillaba (tapping);
- sintesi fonemica;
- elisione di suoni.

¹⁹⁴ Stella G., *Dislessia evolutiva in pediatria*, Erickson, Trento, 2011.

Stella. G., *Sviluppo cognitivo*, Mondadori, 2000.

¹⁹⁵ Martini A., Tomaiuolo F., *Apprendimento della scrittura e consapevolezza fonologica: considerazioni da uno studio su bambini di scuola materna*, Min. Pubblica Istruzione 1991. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, Gazzetta Ufficiale n.139, 15 giugno – 1989.

4.1.2. Il processo di concettualizzazione della lingua secondo Ferreiro-Teberosky

L'approccio alla lettura e allo studio di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky è stato mirato a costruire conoscenze utili alla didattica e alle tecniche per sviluppare un metodo di insegnamento della lingua il più vicino possibile ai bisogni "naturali" dei bambini.

Secondo le ricercatrici argentine il percorso di scoperta della lingua scritta da parte del bambino passa attraverso delle fasi che, partendo da una prima distinzione tra lo scarabocchio come rappresentazione grafica o tentativo di scrittura, arriva all'associazione tra fonema e grafema e a riconoscere la corrispondenza fra suono e segno scritto alfabetico.

Il processo di concettualizzazione della lingua scritta si articola in quattro fasi:

1. presillabica: manca qualsiasi corrispondenza tra ciò che è scritto e l'enunciato verbale.

Inizialmente c'è una completa indifferenziazione tra grafismo- disegno e grafismo- scrittura. Gradualmente il bambino scopre che i segni non riproducono l'oggetto, ma stanno per esso e che la linearità è l'elemento distintivo della scrittura rispetto al disegno. A questo punto il bambino è pronto per interrogarsi sulle variazioni interne al sistema della lingua scritta e cerca delle modalità per differenziare fra loro parole che indicano oggetti diversi.

2. sillabica: vi si entra quando si compie il tentativo di trovare una corrispondenza tra parti dell'emissione vocale e parti dello scritto. Si traduce praticamente nella scrittura di un segno per ogni sillaba monetizzata.

3. sillabico- alfabetica: il bambino produce forme di scrittura mista in cui il valore assegnato a ciascun carattere non è stabile: fa corrispondere alle lettere sia sillabe che singoli fonemi.

4. alfabetica: viene raggiunta la corrispondenza tra i singoli suoni della lingua parlata e le lettere scritte.

Quindi la scomposizione e l'analisi della parola è in realtà il punto di arrivo di un lungo processo di conoscenza caratterizzato da fasi di costruzione e di messa a punto di ipotesi assolutamente necessarie per attivare e consolidare le competenze linguistiche.

4.1.3. Le fasi di acquisizione della letto-scrittura secondo il modello di Uta Frith

Secondo il modello elaborato da Uta Frith,¹⁹⁶ l'acquisizione della lettura avviene attraverso quattro fasi tra loro indipendenti:

- 1 - Stadio logografico (parola come disegno)
- 2 - Stadio alfabetico (lettera per lettera)
- 3 - Stadio ortografico (analisi per unità ortografiche)
- 4 - Stadio lessicale (parola come unità dotata di significato).

Ogni stadio è caratterizzato dall'acquisizione di nuove procedure e dal consolidamento e automatizzazione delle competenze già acquisite.

Lo stadio logografico coincide solitamente con l'età prescolare. Il bambino riconosce e legge alcune parole in modo globale, perché contengono delle lettere o degli elementi che ha imparato a riconoscere, tuttavia egli non ha né conoscenze ortografiche né fonologiche sulle parole che legge ma sa, ad esempio, riconoscere il suo nome tra altri nomi a disposizione. Il bambino disegna le parole come se fossero il logo che sta al posto dell'oggetto, con la sola differenza che utilizza segni convenzionali piuttosto che riprodurre le caratteristiche fisiche dell'oggetto. Manca consapevolezza sulla struttura fonologica delle parole.

Con lo stadio alfabetico il bambino impara a discriminare le varie lettere ed è in grado di operare la conversione grafema (la lettera scritta) – fonema (il suono della lettera), potendo in questo modo leggere le parole che non conosce attraverso una via detta "via fonologica". Imparerà ad esempio a leggere la parola "albero" scomponendo le varie lettere "a" + "l" + "b" + "e" + "r" + "o" = "albero", oppure "c" + "h" + "i" + "s" + "a" = "chiesa".

Con lo Stadio ortografico il bambino impara le regolarità proprie della sua lingua. Il meccanismo di conversione grafema-fonema si fa più complesso ed il bambino diviene capace di leggere suoni complessi (sillabe) rendendo più veloce la lettura. Ad esempio leggerà: "al" + "be" + "ro" = "albero", oppure "chie" + "sa" = "chiesa".

¹⁹⁶ Frith U., *Beneath the surface of surface dyslexia*, in *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, a cura di Marshall J.C., Coltheart M., Patterson K., Routledge & Kegan Paul, London, 1985.

A questo punto il bambino riconosce in modo diretto le parole. Il bambino, a questo livello, ha formato un vocabolario lessicale che gli permette di leggere le parole senza recuperare il fonema (suono) associato ad ogni grafema (simbolo o lettera): la lettura avviene, quindi, attraverso la “via lessicale”. Leggerà ad esempio “albero” o “chiesa” in modo veloce. In questo stadio si utilizza un’analisi in parallelo di alcuni elementi simultaneamente, ossia si attua contemporaneamente un’analisi

- fonetico-fonologica ma anche, se si rivela necessario, un’analisi
- sintattico-grammaticale o semantica.

Il bambino riesce a scrivere stringhe omofone ma non – omografe: es. “l’una / luna”.

Ora il bambino controlla bene l’attività della lettura che é diventata automatica e veloce. E’ comunque ancora in grado di utilizzare le modalità di lettura degli stadi precedenti e, in effetti, le utilizza quando si trova ad affrontare la lettura di parole nuove, di cui non conosce il significato, o la lettura di parole senza senso.

Ora il bambino controlla bene l’attività della lettura che é diventata automatica e veloce. E’ comunque ancora in grado di utilizzare le modalità di lettura degli stadi precedenti e, in effetti, le utilizza quando si trova ad affrontare la lettura di parole nuove, di cui non conosce il significato, o la lettura di parole senza senso.

Con l’automatizzazione della lettura si utilizzano due vie principali, quella fonologica e quella lessicale (modello standard a due vie di Colheart).¹⁹⁷

¹⁹⁷ Coltheart M., Masterson J., Byng S., Prior M., Riddoch J., in *Surface Dyslexia. Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 469-495, 1983.

Davelaar E., Coltheart M., Besner D., Jonasson J.T., *Phonological recoding and lexical access*, in *Memory & Cognition*, 6, 391-402, 1978.

4.1.4. Il modello standard a due vie di Colheart e Sartori-Job¹⁹⁸

Il modello “a due vie” per la lettura, detto anche modello a doppio accesso, deriva sia dalla ricerca sui processi normali di lettura che dall'esame clinico di casi singoli di dislessia.

E' stato proposto per la prima volta da Colheart¹⁹⁹ ed è stato successivamente confermato ed ulteriormente specificato da un gran numero di ricerche condotte da autori diversi, tanto da essere oggi chiamato "modello standard."

Con questo termine si vuole indicare che si tratta del modello teorico di spiegazione della lettura su cui esiste un generale accordo tra i ricercatori che si occupano dell'argomento e, inoltre, che non può essere attribuito ad un autore in particolare.

Il modello è rappresentato graficamente di seguito.

In esso, i rettangoli rappresentano le tappe delle diverse elaborazioni cui viene sottoposto lo stimolo visivo in entrata, mentre le frecce indicano la direzione del flusso di informazioni.

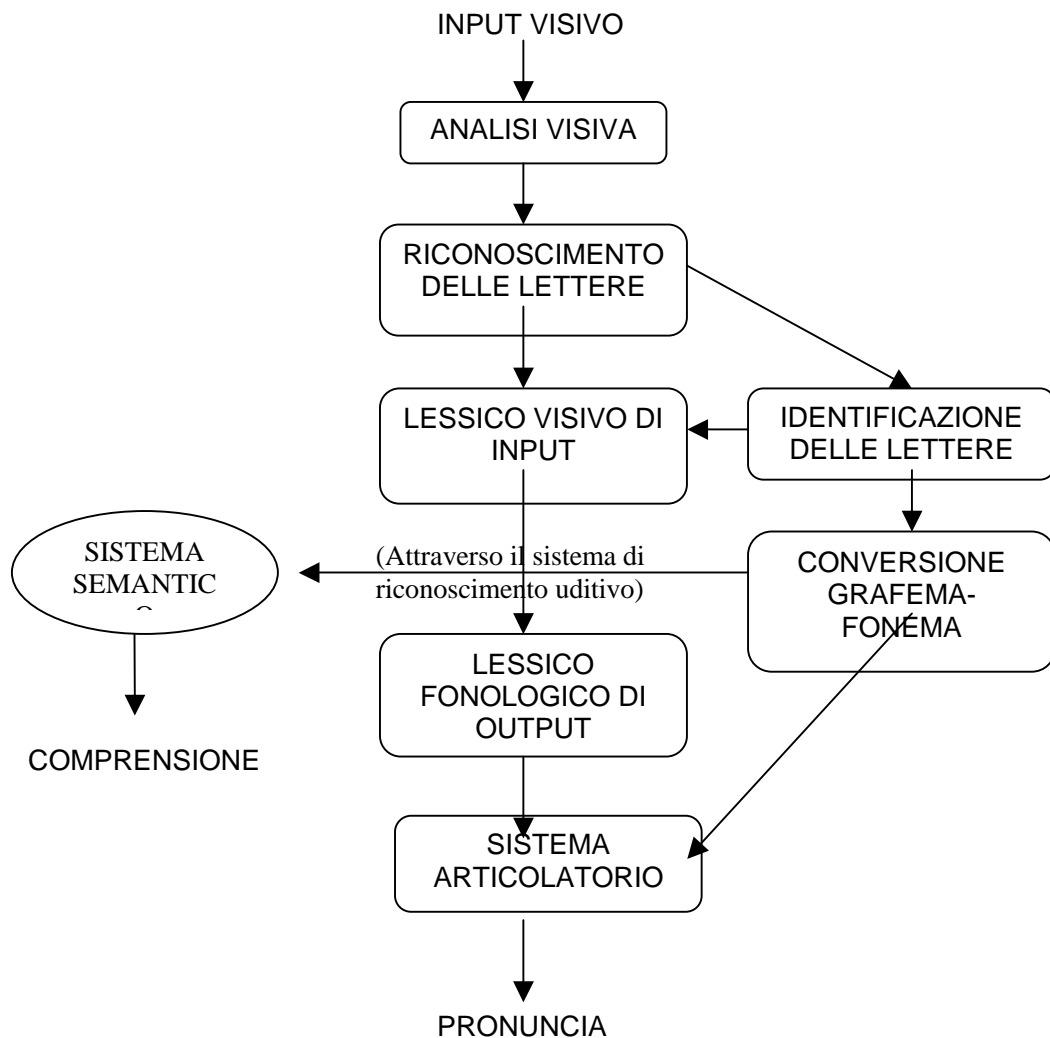
Il Sistema Semantico, rappresentato in un ovale, è un magazzino di memoria a lungo termine, di cui parleremo diffusamente più avanti.

Prima di procedere ad una descrizione più dettagliata del modello, è infatti necessario accennare brevemente alla sua storia, al fine di chiarire alcuni concetti di base necessari per la sua comprensione.

¹⁹⁸ Sartori G., *La lettura. Processi normali e dislessia*, Il Mulino. Bologna, 1984.

¹⁹⁹ Colheart M., *Lexical access in simple reading tasks*, in *Strategies of Information Processing*, G. Underwood ed., Academic Press, New York, 1978.

Modello standard a due vie di Colheart e Sartori-Job



Quando una persona legge il suo scopo è innanzitutto quello di comprendere, cioè di tradurre in rappresentazioni con significato i diversi segni e simboli stampati sulla pagina. Perché questa traduzione sia possibile il lettore deve essere in grado di utilizzare i dati sensoriali provenienti dai caratteri di stampa per recuperare dalla sua memoria le informazioni corrispondenti.

Una delle domande che ci si è posti rispetto al processo di lettura è, quindi, la seguente: qual è il processo che consente ad un lettore di recuperare dalla sua memoria il significato di una parola a partire dalla rappresentazione grafica di quella stessa parola?

In genere viene assunto che esista un magazzino di memoria detto "sistema semantico" in cui ad ogni parola nota corrisponde una diversa

"voce" o "entrata lessicale" che, come in un dizionario, ci consente di accedere al significato della parola. Il processo per cui data una parola scritta si recupera dalla memoria il suo significato viene denominato accesso al significato, tuttavia poiché una volta che si ha accesso al sistema semantico anche le altre informazioni sulla parola risultano disponibili (pronuncia, ortografia, classe grammaticale ecc.), il processo viene chiamato con il termine più generale accesso lessicale.

L'accesso lessicale è un processo complesso che implica stadi diversi di elaborazione, in esso è possibile identificare tre fasi principali:

a) una fase di "codifica" in cui, a partire dalla parola scritta, viene generato il codice di accesso al sistema semantico,

b) una fase che potremmo chiamare di "identificazione" in cui viene individuata tra le varie opzioni, o entrate lessicali, quella che coincide con il codice della parola letta, e

c) una fase di "recupero", o "attivazione", del significato della parola.

Nei primi modelli teorici formulati allo scopo di spiegare il processo di lettura (es. Rubenstein, Lewis e Rubenstein)²⁰⁰ era stato ipotizzato che questo avvenisse in maniera rigidamente sequenziale, cioè queste tre fasi si succedevano in un ordine prestabilito, una fase per volta.

Nella fase di codifica i simboli grafici venivano convertiti in suono, questo era poi confrontato con ognuno dei suoni delle parole immagazzinate in memoria; quando veniva identificato nel sistema semantico un suono uguale a quello della parola stimolo, la ricerca terminava e le diverse informazioni in memoria relative a quella parola divenivano disponibili. Il processo di accesso lessicale era quindi immaginato in modo abbastanza simile a quello della ricerca di una parola su un dizionario, con la differenza che le singole "voci" del dizionario erano costituite dai suoni delle parole invece che dai loro corrispondenti ortografici.

²⁰⁰ Rubenstein H., Lewis S.S., Rubenstein, M.A., *Evidence for phonemic recoding in visual word recognition*, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 10, pp. 645-657, 1971.

L'ipotesi che il codice di accesso al sistema semantico sia costituito dal suono delle parole è chiamata ipotesi della "codifica fonologica" o "mediazione fonologica" ed è basata sia su argomentazioni logiche sia su evidenze sperimentali.

Da una parte, dato che la lettura è una abilità che viene acquisita successivamente al raggiungimento di una certa competenza linguistica, appariva logico supporre che fosse mediata da una qualche forma di "linguaggio parlato interno"; dall'altra Rubenstein e collaboratori, avevano evidenziato che chiedendo ad un lettore abile adulto (di lingua inglese) di indicare se una stringa di lettere era o no una parola reale (compito di decisione lessicale) il tempo di decisione era più lungo se veniva presentata una stringa di lettere senza significato che avesse lo stesso suono di una parola reale. Ad esempio la non-parola BRANE in inglese ha lo stesso suono della parola BRAIN, tuttavia ci vuole più tempo a leggere BRANE che BRAIN, questo fenomeno è chiamato effetto omofonia. Questo effetto è stato considerato una prova del fatto che il codice di accesso al lessico è di tipo fonologico: la confusione tra BRANE e BRAIN evidenziata dal maggior tempo impiegato per emettere la risposta, può essere spiegata solo se la ricerca lessicale avviene su base fonologica in quanto i due stimoli sono diversi dal punto di vista ortografico.

Ricerche successive condotte da autori diversi hanno però messo in discussione i modelli "a ricodificazione fonologica" evidenziando che non sempre l'accesso al sistema semantico è mediato fonologicamente e che per particolari stimoli e particolari soggetti questo può avvenire direttamente sulla base delle caratteristiche ortografiche degli stimoli (accesso diretto).

Innanzitutto si è visto che l'effetto omofonia, su cui principalmente questo tipo di modello si basa, non era sempre evidenziabile e inoltre, quando l'effetto omofonia risultava significativo anche tra due parole vere e proprie, esso riguardava solo parole a bassa frequenza d'uso, cioè parole poco familiari.

Questo risultato suggerisce che l'accesso lessicale delle parole molto note, al contrario di quelle a bassa frequenza, non necessita di una ricodifica fonologica ma avviene direttamente sulla base delle caratteristiche ortografiche della parola in questione.

L'ipotesi è stata successivamente confermata da una serie di esperimenti condotti da Seidenberg²⁰¹ e dai suoi collaboratori che hanno studiato effetti diversi da quello dell'omofonia.

I risultati di questi e di altri lavori hanno contribuito all'affermarsi dei cosiddetti modelli "a doppio accesso" basati sull'ipotesi che l'accesso al significato delle parole possa avvenire sia direttamente sulla base di un codice visivo (via visiva) che sulla base di un codice fonologico (via fonologica).

I primi due stadi di elaborazione, comuni alle due vie, sono quelli dell'Analisi Visiva e del Riconoscimento delle Lettere, cioè vengono innanzitutto individuate le caratteristiche visive rilevanti dello stimolo (la sua forma globale e la forma delle lettere che lo compongono), a questo punto è possibile arrivare al Sistema Semantico attraverso due strade alternative.

La prima strada utilizza il Lessico Visivo di Input.

Questa strada consiste nel registrare e accumulare informazioni sulle caratteristiche ortografiche delle parole stampate. Ad esempio per la parola TAVOLO verranno prima identificate solo le lettere T A V O L O o le sillabe TA-VO-LO identificando le parti in comune con altre parole come TA di TASCA o LO di VELO ma via via scartandole poiché non corrispondono in pieno. Vengono, quindi, accumulate sempre più informazioni fino a che non si raggiunge la soglia di attivazione della parola TAVOLO, ovvero fino a quando non si arriva al punto in cui quella stringa di lettere non può che essere la parola TAVOLO.

A questo punto nel Sistema Semantico viene attivato il codice corrispondente, viene raggiunta la relativa entrata lessicale e la comprensione del significato della parola.

Questa via di accesso al significato viene denominata "via visiva" o "via ad accesso diretto", in quanto avviene sulla base delle sole caratteristiche visive e non vi è nessuna mediazione del suono della parola né dei singoli suoni di cui è formata (fonemi).

²⁰¹ Waters G.S., Seidenberg M.S., *Spelling sound effects in reading: time course and decision criteria*, in «*Memory & Cognition*», n.13, pp. 557-572, 1985.

La seconda via è denominata "via fonologica prelessicale" in quanto l'accesso lessicale è mediato dalla conversione in suono della parola stampata.

Dopo la fase di Riconoscimento delle Lettere vi è un successivo stadio di Identificazione delle Lettere che consente l'attribuzione ad ogni singola lettera del suo nome.

Successivamente la parola viene scomposta nelle sue componenti sublessicali (singoli grafemi, sillabe o gruppi consonantici o vocalici) e, mediante l'utilizzazione delle regole di Conversione Grafema-Fonema, ad ogni componente viene attribuito il suono corrispondente.

I diversi suoni vengono quindi assemblati per ottenere il suono finale della parola che accede al Sistema Semantico ed attiva il significato corrispondente.

Nelle sue prime formulazioni il modello prevedeva che questa via non avesse accesso al lessico e che fosse utilizzata solo per la lettura a voce alta di non-parole o parole nuove.

Di conseguenza, secondo questa prima formulazione, una parola nota letta silenziosamente mediante questa via non poteva essere compresa.

Coltheart, invece, studiando soggetti con dislessia acquisita ha evidenziato che in realtà la comprensione delle parole è possibile anche se nella lettura silenziosa viene usata la via fonologica.

Si ritiene che l'accesso tramite la via visiva, più veloce ed automatizzato, sia quello comunemente utilizzato dal lettore fluente nel riconoscimento di parole; l'accesso tramite la via fonologica può venire utilizzato dal lettore adulto nel caso di parole poco frequenti oppure da bambini che non hanno ancora imparato a leggere fluentemente.

Oltre a comprendere il significato delle parole stampate il lettore abile deve anche essere in grado di tradurre velocemente e correttamente il testo scritto in linguaggio parlato.

Un'altra domanda che ci si è quindi posti rispetto al processo di lettura riguarda i meccanismi che consentono una lettura a voce alta veloce ed accurata, indipendentemente dai processi di comprensione (possiamo anche leggere a voce alta senza errori e non capire tutto il senso di quello che leggiamo se svolgiamo il compito distrattamente, o leggere una lingua

sconosciuta che abbia le stesse regole di pronuncia della nostra e tuttavia non riuscire a capire cosa leggiamo).

Il modello a due vie prevede che anche la lettura a voce alta possa essere portata a termine o mediante la via visiva o mediante la via fonologica.

Relativamente alla via fonologica dallo stadio di Conversione Grafema-Fonema è possibile accedere al Sistema Semantico, e dopo che il suono della parola è stato assemblato, si può effettuare la pronuncia.

In questo caso il suono della parola viene costruito mettendo insieme i suoni dei segmenti che la compongono (lettere o gruppi di lettere) in base alle regole di conversione grafema-fonema.

Ma questa via non deve necessariamente passare per il Sistema Semantico, per cui questo tipo di articolazione fonologica può essere ottenuta anche senza comprensione del significato.

Per quanto riguarda la via visiva, si giunge all'attivazione del significato della parola nel Sistema Semantico attraverso il Lessico Visivo di Input. Come ho già detto, l'accesso al Sistema Semantico consente di ottenere non solo il significato di una parola, ma anche tutte le altre informazioni che abbiamo immagazzinato su di essa, e quindi anche il suo suono. Infatti una volta che sia stato attivato il codice semantico di una parola questo attiva a sua volta il corrispondente codice fonologico che fornisce la rappresentazione fonologica della parola da pronunciare.

Il risultato di questo processo è che il suono della parola non è costruito a partire dai suoni che la compongono, ma è attivato e recuperato in maniera globale direttamente dal "lessico interno", il magazzino interno in cui sono conservate tutte le informazioni che ogni parlante possiede rispetto alle parole della sua lingua.

Secondo questo modello, dunque, vi sono in realtà tre modi diversi per ottenere il suono di una parola stampata durante la lettura a voce alta, ma solo due di essi consentono però l'accesso al significato delle parole.

Le caratteristiche delle vie di lettura ipotizzate nel modello standard sono le seguenti:

1 - Via fonologica prelessicale. Consente la lettura ad alta voce mediante l'applicazione delle regole di conversione grafema-fonema ed eventualmente, ma solo nel caso di parole note, l'accesso al significato nel

sistema semantico attraverso il riconoscimento uditivo. Questa via è necessaria per la lettura di stringhe di lettere che non hanno una entrata lessicale nel sistema semantico e quindi non possono essere lette direttamente mediante la via visiva, come per es. non-parole o parole di lingue straniere o parole della nostra lingua che non abbiamo mai udito.

2 - Via visiva semantica. Consente l'accesso lessicale mediante il passaggio dal lessico visivo di input al sistema semantico e successivamente la lettura a voce alta mediante l'accesso al lessico fonologico di output. È necessaria per la lettura e la comprensione delle parole irregolari (ad esempio in lingua inglese) che non possono essere lette mediante l'applicazione delle regole di conversione grafema-fonema.

3 - Via visiva diretta. Consente la lettura a voce alta attraverso le connessioni dirette tra il lessico visivo di input ed il lessico fonologico di output, ma non l'accesso al significato, in quanto "salta" il sistema semantico. Questa via realizza, dunque, una forma di lettura ad alta voce senza comprendere ciò che si sta leggendo. L'esistenza di questa via è stata dimostrata solo nello studio di pazienti cerebrolesi con sindrome di "iperlessia", cioè pazienti che riescono a leggere pur non essendo in grado di comprendere ciò che leggono.

4.1.5. Il modello “a due vie” della scrittura

Il processo di scrittura ha in genere ricevuto una minore attenzione rispetto alla lettura.

Uno dei motivi può essere riscontrato nel fatto che, in ambito evolutivo, i disturbi di scrittura compaiono meno frequentemente da soli e sono quasi sempre associati a quelli di lettura.

Spesso, quindi, il termine dislessia evolutiva viene utilizzato per indicare un disturbo specifico della lettura che può anche essere associato a disgrafia. Inoltre essendo lettura e scrittura processi molto vicini tra loro, è ragionevole supporre che siano basati su meccanismi ed abilità simili, per cui le teorie formulate per spiegare i processi di scrittura sono spesso un adattamento dei modelli di spiegazione formulati per la lettura.

In questo modello il flusso di informazioni va dalla parola udita alla parola scritta. Le principali assunzioni del modello possono essere meglio comprese se si prende come esempio la scrittura di parole sotto dettatura.

Quando viene dettata una parola conosciuta il sistema di Analisi Acustica produce una rappresentazione fonologica della parola che attiva il codice corrispondente nel Lessico Fonologico di Input. Possiamo immaginare questa struttura come un magazzino di memoria in cui sono contenuti i codici sonori delle parole apprese, il sistema riconosce la rappresentazione fonologica di una parola, per esempio il suono della parola CASA e attiva a sua volta la rappresentazione semantica di CASA nel Sistema Semantico, dove sono immagazzinati i significati delle parole.

L'accesso del codice fonologico al sistema semantico e la conseguente attivazione della rappresentazione semantica della parola, consente di comprenderne il significato e di attivare a sua volta una rappresentazione grafemica astratta della parola stessa nel Lessico Ortografico di Output.

La rappresentazione di una parola nel lessico ortografico è astratta nel senso che non contiene informazioni relative al "formato" dei caratteri, cioè la parola CASA è rappresentata dai grafemi C-A-S-A siano essi maiuscoli, minuscoli, in corsivo, in stampatello ecc. Questo processo è denominato via visiva semantica di scrittura.

Se viene dettata una parola sconosciuta o una sequenza di fonemi senza significato, non ci sarà nessuna rappresentazione semantica

disponibile nel Sistema Semantico e quindi non verrà attivata nessuna rappresentazione grafemica nel Lessico Ortografico di Output.

Il modello assume quindi che la scrittura di parole sconosciute o di sequenze di fonemi avvenga attraverso un processo non lessicale di Conversione Fonema-Grafema che utilizza le regole di corrispondenza tra lingua parlata e lingua scritta definita via fonologica.

Una volta che la rappresentazione grafemica della parola è stata attivata nel Lessico Ortografico di Output (via visiva semantica) oppure assemblata mediante le regole di conversione (via fonologica), essa viene mantenuta in memoria, in una sorta di magazzino di servizio chiamato Buffer Grafemico, il tempo necessario per l'esecuzione del compito richiesto, cioè la scrittura oppure la ripetizione, o spelling, orale (quest'ultimo caso riguarda soprattutto la lingua inglese).

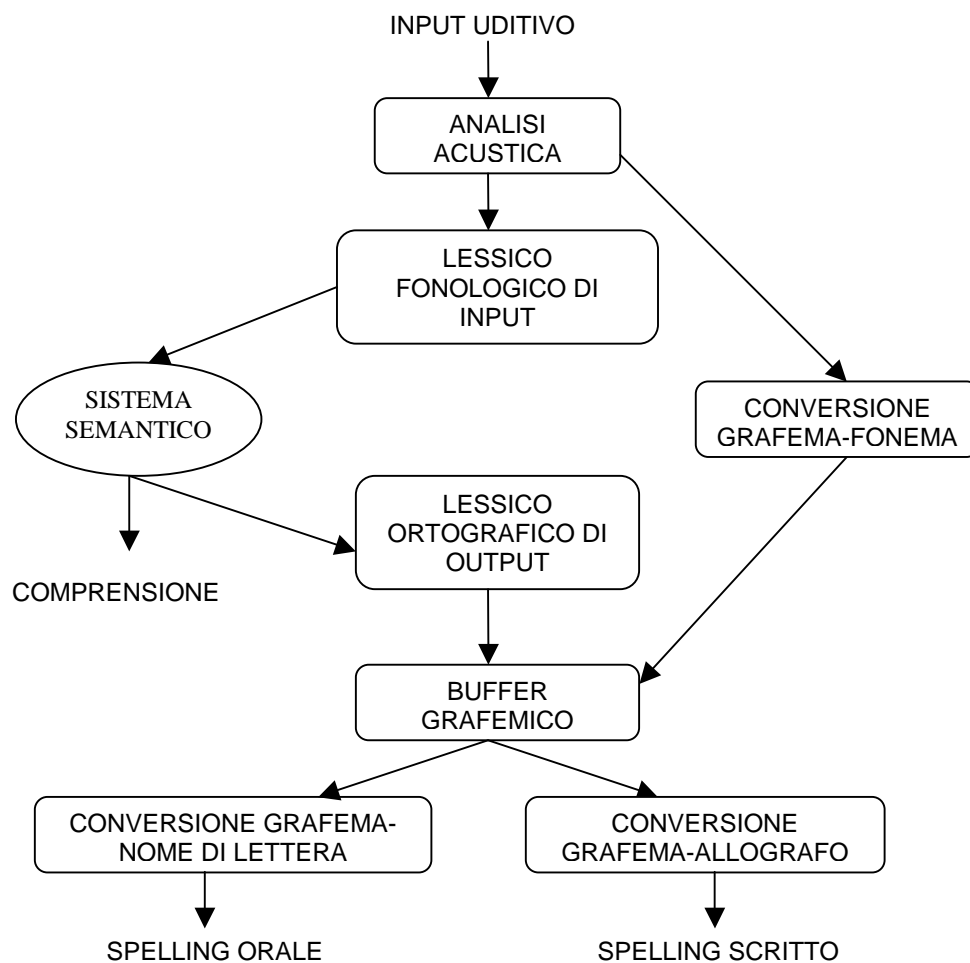
Nel caso della scrittura le rappresentazioni astratte delle lettere che compongono la parola devono essere convertite nelle appropriate forme visive a seconda che la scrittura sia in stampatello o in corsivo, maiuscolo o minuscolo, questo processo è chiamato Conversione Allografica.

Se invece il compito è di spelling orale (ma nella nostra lingua raramente abbiamo necessità di effettuare lo spelling di una parola) allora alle rappresentazioni astratte delle lettere che compongono la parola saranno attribuiti i nomi corrispondenti.

Sia per il modello a due vie di lettura, che per quello di scrittura, le principali conferme sperimentali provengono dallo studio di pazienti con danno cerebrale, che hanno perso la capacità di leggere fluentemente (dislessia acquisita) o di scrivere correttamente (disgrafia acquisita). In seguito i modelli di questo tipo sono stati utilizzati anche per interpretare i disturbi di lettura e scrittura in ambito evolutivo.²⁰²

²⁰² Savelli E., *Apprendimento della scrittura e consapevolezza fonologica*, in «Dislessia», n.3, pp. 271-295, 2008.

Modello standard a due vie per la scrittura



“Pensi che tutte quelle tecniche raffinate che ho imparato ad utilizzare per i soggetti con problemi di apprendimento ora le sto usando con l'intera classe. Sembra strano, eppure pare che tutti ne traggano beneficio.”

(Mel Levine)²⁰³

4.1.6. Insegnare a leggere e scrivere: quale metodo usare?

Negli ultimi decenni si è molto dibattuto, a volte polemicamente, se esista e quale sia il metodo migliore per insegnare ai bambini a leggere e scrivere. Sono stati proposti modelli di insegnamento talvolta contrapposti, come il metodo globale e il metodo analitico, o il sillabico, o il fonologico, che spesso hanno seguito più le mode del momento e le passioni personali che non i risultati della ricerca scientifica, peraltro non sempre disponibili. Il fatto più curioso è che, nonostante le perduranti contrapposizioni tra i diversi sistemi di insegnamento, generazioni di bambini che negli anni si sono succedute sui banchi di scuola hanno invariabilmente imparato a leggere e a scrivere, indipendentemente dal metodo di insegnamento cui erano stati esposti, al punto che qualcuno ha azzardato che “...i bambini imparano comunque a leggere e scrivere, malgrado il metodo di insegnamento!”²⁰⁴

È importante ricordare che, se il metodo di insegnamento non ha alcun effetto sull'origine della dislessia, dato che, come abbiamo visto, è ormai opinione condivisa che sia di origine neurobiologica, ha invece un'importanza rilevante per facilitare l'acquisizione delle competenze o per complicarle ulteriormente. Non esiste un metodo migliore, esistono metodiche costituite da tanti piccoli accorgimenti che possono favorire l'apprendimento. Come osserva Giacomo Stella:

“Molto spesso gli insegnanti cercano strumenti complicati di facilitazione, o sollecitano interventi specialistici, trascurando le facilitazioni più comuni e al tempo stesso più importanti ed efficaci in quanto coinvolgono i processi di base e vengono introdotte nell'attività quotidiana.”²⁰⁵

²⁰³ Levine M., *A modo loro*, Mondadori, Milano, p.297, 2004.

²⁰⁴ Berton M. A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A., *Dislessia lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Libri Liberi, Firenze, p.VII, 2006.

²⁰⁵ Greci R., *La dislessia dalla A alla Z*, Libri Liberi, Firenze, p.48, 2007.

Si conta una grande varietà di metodi di insegnamento che sono stati classificati dall'UNESCO in tre gruppi:

1. Metodi sintetici.
2. Metodi analitici.
3. Metodi analitico-sintetici.

Coi metodi sintetici si insegnano prima gli elementi più semplici, sprovvisti di significato come le LETTERE, poi gli elementi più complessi e cioè: le SILLABE, le PAROLE, le FRASI.

Coi metodi analitici si effettua una lettura globale, memorizzando PAROLE e intere FRASI.

Successivamente, per scoperta spontanea, si procede all'analisi di SILLABE o LETTERE per poter leggere e scrivere PAROLE o FRASI non memorizzate precedentemente.

I metodi analitico-sintetici, come i metodi analitici, partono da elementi dotati di significato come le PAROLE.

Si procede, successivamente, alle fasi di analisi e di sintesi, guidate sistematicamente dall'insegnante.

Nella mia lunga esperienza lavorativa ho utilizzato diversi metodi di insegnamento della letto-scrittura. Col metodo globale ho insegnato anche ai miei due figli e ben prima che avessero l'età di andare a scuola. Questo metodo è detto "globale" perché di parte proprio dalla globalità della parola, seguendo quello che è il modo di apprendere del bambino che, di una situazione, vede prima la globalità e solo successivamente gli aspetti che la compongono. Se utilizzato come un gioco, i bambini imparano molto velocemente a riconoscere parole, così come imparano, sfogliando un libro di animali, qual è il cane, il cavallo, la mucca, ecc. La parola, diviene, insomma, una delle tante cose interessanti da imparare. Col tempo, e dopo una lunga serie di parole mostrate, sempre velocemente per non annoiare il bambino e far cadere l'attenzione, è il bimbo stesso che concettualizza che, ad esempio, MA si legge sempre MA sia in MAMMA che in MARE che in ANIMA. A livello più evoluto, capisce da solo che i nomi di persona si scrivono con la lettera maiuscola e i nomi di cosa no. Questo metodo, francamente, non l'ho mai utilizzato da solo a scuola perché richiede molto tempo e grande flessibilità nella gestione degli spazi e di tempi, non sempre possibile in una classe di una scuola a tempo

pieno (dove ho lavorato per molto tempo) e, ancora meno, in una scuola con tempo modulare. Questo metodo, come tutti i metodi, del resto, ha i suoi pregi e i suoi difetti. Il pregio principale riguarda i risultati conseguiti nella lettura che risulta essere veloce e non presenta mai la frammentazione o sillabazione tipica che manifestano nel leggere i bambini che apprendono con altri metodi.

Il metodo globale non è adatto a bambini che presentano disturbi o difficoltà di apprendimento, data la mole di lavoro a carattere mnemonico che dovrebbero sopportare nella prima fase di presentazione.

Le modalità di presentazione delle parole varia a seconda dal bambino o dei bambini che si hanno davanti. Ovviamente è meglio iniziare dalle parole che si riferiscono a persone, animali, personaggi, oggetti noti e ampliarne sempre di più il numero. Una volta memorizzate le parole semplici, si iniziano a formare con esse delle frasi, dove si cambia, di volta in volta, un solo elemento, ad esempio: LA MAMMA – LA MAMMA È BELLA – LA MAMMA È BUONA – LA MAMMA È BRAVA, poi LA MAMMA RIDE, LA MAMMA PIANGE, LA MAMMA GIOCA e ancora LA MAMMA GIOCA CON ME, LA MAMMA GIOCA CON PAPA', LA MAMMA GIOCA CON TUTTI e così via, ampliando sempre di più la memorizzazione lessicale e la complessità sintattica. Nel metodo globale la scrittura avviene per ricopiatura delle parole e delle frasi presentate o con la costruzione delle stesse tramite le stesse parole su cartoncini da riordinare. Dopo la memorizzazione di un buon numero di parole e di frasi, con la scoperta spontanea del bambino, come detto, si procede all'analisi di parole e frasi mai viste prima (quindi non memorizzate precedentemente).

Nella mia esperienza lavorativa, sia come insegnante di sostegno che come insegnante di classe, ho lavorato prevalentemente utilizzando il metodo sintetico e, in particolare, il fonologico sillabico che, recentemente, è stato indicato come il più adatto anche ai bambini con DSA.²⁰⁶

Ma sarebbe più giusto dire che, in realtà, ho utilizzato sempre un metodo "misto", calibrato sulle effettive caratteristiche cognitive degli alunni che ogni volta mi trovavo davanti.

²⁰⁶ Emiliani M., Partesana E., *Dislessia: proviamo con le sillabe. Il Metodo S.L.B. (Semplifichiamo la Lettura a tutti i Bambini)*, Libri Liberi, Firenze, 2008.
AA.VV., *Dislessia attività di recupero*, Libri Liberi, Firenze, 2005.

“L’insegnante con il suo metodo non può causare la dislessia, ma può aggravarne gli effetti.”

(Giacomo Stella)

“Ho imparato molto riguardo all’insegnamento proprio cercando di capire che cosa non va negli allievi che non apprendono. In un certo senso tutti i ragazzi sono nella stessa barca, poiché tutti si sforzano di far funzionare bene la mente.”

(Mel Levine)²⁰⁷

4.2. Metodi e pratiche di educazione linguistica in relazione alle problematiche della dislessia e dei disturbi specifici dell’apprendimento

I ragazzi con dislessia e/o disturbi specifici dell’apprendimento hanno tante caratteristiche in comune ma sono anche profondamente diversi l’uno dall’altro. Ognuno possiede un misto di disabilità e talenti, di creatività, di fantasia, desideri ed emozioni, da affrontare con un approccio scientificamente informato, ma anche sensibile e flessibile.

Con la formazione approfondita, ogni insegnante deve essere messo in grado di conoscere bene i disturbi specifici dell’apprendimento, saperli riconoscere precocemente, capire come avvengono e dove difettano i processi di apprendimento di uno studente con DSA, individuare quali sono i suoi limiti e le sue potenzialità.

Negli anni passati si è spesso demandato agli insegnanti di sostegno il compito di seguire i bambini con problematiche di apprendimento. La delega tendeva ad essere esclusiva: l’insegnante o gli insegnanti curricolari ritenevano, cioè, di doversi occupare del resto della classe e basta. Questo comportamento, oltre a generare discriminazioni difficili da cancellare, è profondamente ingiusto e riduttivo del compito di accoglienza totale che ogni insegnante deve avere nei confronti di ogni bambino. Non a caso Canevaro²⁰⁸ parla di sostegni al plurale, che dovrebbero sostanziare l’idea di inclusione: tutti i docenti di classe, innanzi tutto, i compagni, l’organizzazione dell’aula, le altre figure di supporto, il personale ausiliario, ecc.

²⁰⁷ Levine M., *A modo loro*, Mondadori, Milano, p.297, 2004.

²⁰⁸ Canevaro A., *Dal sostegno ai sostegni, dal conteso ai contesti*, in «Rivista dell’istruzione», n.2, marzo-aprile 2011.

Dello stesso avviso è la relazione della ricerca promossa dalla Fondazione Agnelli, con la Fondazione Treelle e la Caritas, sullo stato di salute dell'integrazione scolastica degli alunni con handicap.²⁰⁹

La relazione sottolinea come l'Italia sia stato uno dei primi paesi al mondo a integrare i bambini diversamente abili nelle classi regolari, ma, dopo più di trent'anni, molto resta da fare per garantire una vera "presa in carico" da parte di tutti gli operatori della scuola e della società.

I bambini con DSA non devono essere seguiti da insegnanti di sostegno, non vengono certificati come disabili ma devono essere accolti da personale preparato per individuare le difficoltà di apprendimento e capace di non cadere nell'errore madornale di considerare svogliato o poco motivato un alunno dislessico o disgrafico o discalculico.

Gli insegnanti italiani, anche quelli di sostegno, hanno sviluppato una grande competenza didattica per insegnare a bambini con problemi motori e/o intellettivi, ma non sanno cosa fare quando incontrano sulla loro strada un bambino intelligente che manifesta disturbi di apprendimento.

L'ignoranza del problema da parte degli insegnanti è la prima vera causa degli errori che si fanno coi bambini con DSA.

Solo la conoscenza approfondita permette di considerare doveroso e naturale l'uso di particolari accorgimenti nel processo didattico, come la concessione degli strumenti compensativi e dispensativi da alcune attività particolarmente problematiche come potrebbe essere, ad esempio, l'abbiamo visto, la scrittura in lingua inglese, una lingua caratterizzata da un'alta opacità, non trasparente come la nostra lingua italiana.

È anche vero che, come spesso è successo nel passato, affrontare problematiche particolari aiuta a mettere in evidenza le difficoltà di tutti e a sviluppare strategie che facilitano l'apprendimento a tutti. Chi non ha difficoltà impara anche da solo, semplicemente osservando gli altri; la sfida per gli insegnanti è di insegnare a coloro che da soli non imparano.

La prima azione di un saggio docente è di creare un ambiente positivo e propositivo e un clima di accoglimento nel gruppo classe: solo con queste prerogative l'apprendimento sarà significativo.

Come diceva Don Milani:

²⁰⁹ Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

“Non chiedetemi cosa bisogna fare per insegnare, ma come bisogna essere per poter insegnare.”²¹⁰

È fondamentale attivare un serio processo di formazione di insegnanti consapevoli, protagonisti in prima linea di una scuola in cui le diversità vengono accettate, affrontate e, anzi, valorizzate.

È necessario far sì che ogni insegnante si riappropri di competenze educativo-didattiche che gli consentano di riconoscere le diverse esigenze e i differenti modi di apprendere, di cogliere le possibili innovazioni, di mettersi in gioco per reinventare la scuola e la sua organizzazione a beneficio di tutti, nessuno escluso.

L'insegnante, non smetterò mai di dirlo, è soprattutto un educatore: è in questo ruolo che può fare davvero la differenza per ogni bambino, ma in particolare con un bambino con DSA o altri tipi di problematiche, in quanto capace di:

- comprendere la diversità, accoglierla, studiarla;
- parlare con la classe e far esporre, in un ambiente “accogliente”, le difficoltà di ognuno;
- spiegare alla classe i motivi di un eventuale diverso trattamento per gli alunni con DSA;
- sviluppare al massimo le potenzialità evidenziando i punti di forza di ogni bambino invece delle carenze;
- sviluppare lo spirito collaborativi, di reciproco aiuto, tra i compagni: la classe deve essere una squadra pronta ad agire compattamente in caso di necessità.

Per creare un vero ambiente inclusivo, è necessario che ogni insegnante instauri rapporti di collaborazione attiva e comunicazione costante coi colleghi, coi genitori, con gli operatori socio-sanitari che dovranno seguire più specificatamente il bambino con disturbi dell'apprendimento.

Non esistono due studenti uguali, sia che abbiamo o non abbiamo disturbi specifici. Ogni studente è “persona”, è un essere unico, con propri interessi, motivazioni, punti di forza e di debolezza.

²¹⁰ Milani Don Lorenzo, *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze, p.235, 1958.

“La terra è abitata da persone tutte diverse tra loro, ciascuna con una mente diversa dalle altre: il cervello di ogni essere umano è infatti unico.”²¹¹

La didattica, avvalendosi della libertà d'insegnamento e della flessibilità garantita dalla normativa vigente, deve riuscire a realizzare quotidianamente un processo di insegnamento adatto alla comunità-classe ma, nel contempo, permettere a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità con e nonostante i DSA.

Un buon potenziamento²¹² non può non tener conto del concetto di “sviluppo prossimale” elaborato da Vygotskij.²¹³

Lo studioso ha definito come zona dello sviluppo prossimale la differenza tra ciò che il ragazzo sa fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto e il supporto di una persona con una competenza maggiore.

Le scienze cognitive ci hanno fatto capire che se agli studenti vengono assegnati compiti troppo semplici per le loro potenzialità e capacità (e quindi situati al di sotto della zona di sviluppo prossimale), essi non determinano alcun apprendimento, dato che i ragazzi sono già in grado di eseguirli da soli. Essi causano noia e fastidio negli alunni.

Ma nemmeno i compiti al di sopra della zona di sviluppo prossimale determinano un apprendimento, dato che non possono essere risolti nemmeno con l'aiuto di un adulto. Essi causano frustrazione e senso di fallimento.

L'insegnante capace deve saper tarare la proposta didattica nella zona di sviluppo prossimale ed organizzare gli aiuti in modo tale da favorire il successo dello studente.

Per aiutare uno studente con DSA non serve semplicargli il compito, dato che la sua intelligenza è nella norma: occorre semplicemente ridurlo in quantità, in modo da alleggerire la fatica che a lui comporta la reiterazione.

Ciò che accomuna gli studenti con DSA è l'esistenza di una discrepanza significativa tra le loro competenze cognitive generali e

²¹¹ Levine M., *A modo loro*, Mondadori, Milano, p.3, 2004.

²¹² Nella letteratura psicopedagogia, il termine “potenziamento” indica un intervento in grado di favorire il normale sviluppo di una funzione che sta emergendo.

²¹³ Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

potenzialità e le loro abilità di base (cioè lettura e/o scrittura e/o calcolo), per cui i loro risultati scolastici sono spesso negativi.

Per poterli aiutare è necessario che i docenti apprendano il funzionamento dei loro processi cognitivi. È stato constatato, ad esempio, che i ragazzi con DSA trovano beneficio in una didattica multisensoriale che privilegia la visibilità delle informazioni date e l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Studiosi che hanno esaminato il metabolismo cerebrale di soggetti dislessici hanno notato che i loro neuroni lavorano cinque volte di più rispetto ai neuroni di soggetti normali: il disturbo provoca, cioè, un enorme dispendio di energia.²¹⁴

Il bambino con DSA riesce a fare tutto o quasi come gli altri, ma con una fatica enorme. Se affronta la scuola per diverse ore al giorno, senza che nessuno capisca i suoi disturbi, può finire per ammalarsi, manifestare disturbi psicosomatici, rifiutarsi categoricamente di fare quello che l'insegnante chiede a tutti di fare, reagire con aggressività o cercare di scomparire tra i compagni mascherando per più tempo possibile i suoi disturbi.

Alcuni bambini con DSA mostrano segnali di iperattività e deficit di attenzione. Questo può essere sia la conseguenza del disturbo di apprendimento che la causa primitiva, nel senso che il bambino può avere difficoltà a mantenere l'attenzione per l'eccesso di sforzo richiestogli dal compito da svolgere o, viceversa, può avere difficoltà di esecuzione derivanti da instabilità attentiva primaria.

Il bambino con DSA presenta, spessissimo, problemi nell'uso della memoria a breve termine, cioè nella "memoria di lavoro", cui ognuno di noi attinge per fare operazioni mentali, per leggere, per scrivere, per fare calcoli.²¹⁵

La scuola richiede spesso un uso intensivo di questo tipo di memoria che può essere potenziato con mnemotecniche basate su stimoli non solo uditivi ma anche e soprattutto visivi, tattili e di movimento.²¹⁶

²¹⁴ Greci R., *Le aquile sono nate per volare. Il genio creativo nei bambini dislessici*, La Meridiana, Molfetta, 2004.

²¹⁵ Bigozzi L., *Apprendimento e riabilitazione a scuola*, Carocci, Roma, 2000.

²¹⁶ Cappa C., *Manuale di sopravvivenza. Per non naufragare nella tempesta scolastica*, Coop Editrice Consumatori, Bologna, 2005.

Al di là degli accorgimenti esposti, fondamentale è la motivazione ad apprendere, a migliorarsi, a superare le difficoltà e i problemi.

Questo vale per tutti, ma è fondamentale per il bambino con DSA.

Egli deve divenire attore principale del proprio percorso abilitativi e prendere coscienza del proprio funzionamento cognitivo in rapporto a quello degli altri.

Con questo approccio di tipo metacognitivo i processi di apprendimento sono di volta in volta ancorati ad uno scopo, ad una funzionalità, ad un significato che devono essere chiari e trasparenti per il bambino.²¹⁷

Egli deve, in parole povere, imparare ad imparare e conoscere qual è il modo migliore per lui di pervenire alla conoscenza di un determinato argomento, di una certa materia.

C'è un aspetto dell'intelligenza, l'intelligenza emotiva, definita da Goleman²¹⁸ come la capacità di monitorare i sentimenti propri e quelli altrui al fine di raggiungere degli obiettivi.

Attraverso le situazioni emotivamente coinvolgenti l'apprendimento risulta non solo più piacevole ma anche più efficace: senza emozione non c'è apprendimento.²¹⁹ Ogni insegnante dovrebbe scrivere questa frase sul muro della classe e la scuola dovrebbe privilegiare la formazione e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, che si esprime attraverso il desiderio di imparare, la gioia di capire un problema, un indovinello, un esperimento: insomma, attraverso l'amore per lo studio.

È dal lavoro concreto degli insegnanti che possono scaturire idee creative che sviluppino autostima, potenzialità e desiderio di migliorarsi negli studenti con DSA, ragazzi spesso molto intelligenti che aspettano solo di essere capiti e aiutati davvero ad uscire dalle frustrazioni.

Non ci vogliono fondi governativi o investimenti plurimilionari: basta cambiare atteggiamento e prestarsi a modifiche nelle piccole cose.

Prendiamo, ad esempio, le interrogazioni orali (da preferire sempre rispetto ad altre forme di valutazione come la comprensione del testo scritto): per i ragazzi con DSA queste dovrebbero essere programmate per tempo, dovrebbero prevedere tempi lunghi di risposta, l'utilizzo di

²¹⁷ Greci R., *Capire per imparare. Un approccio metacognitivo ai Disturbi Specifici di Apprendimento*, Del Cerro, Tirrenia, 2001.

²¹⁸ Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997.

²¹⁹ Collacchioni L., *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, Genova, 2009.

mappe concettuali o altri supporti visivi per attivare il recupero del lessico adatto ma, soprattutto, dovrebbero concretizzarsi in un clima positivo e incoraggiante, con insegnanti capaci di aiutare davvero i propri studenti.

Ma anche gli insegnanti vanno aiutati.

Devono essere aumentati e migliorati i rapporti comunicativi tra la scuola e i servizi sanitari, troppo spesso latitanti o lenti nel pervenire a risposte concrete.

Devono essere potenziati i rapporti tra istituzioni scolastiche, Università e centri di ricerca per fornire strumenti adeguati di indagine, certo, ma anche valide proposte di percorsi alternativi di insegnamento, basati su studi effettuati e risultati raggiunti.

Devono essere migliorati anche i rapporti tra docenti e tra docenti e dirigenti: solo facendo rete, scambiandosi esperienze positive, ma anche dubbi e perplessità, si può giungere ad una piena concretizzazione di quel “I care” tanto caro a don Milani.

Ma passiamo alla concretezza di tutti i giorni, alla didattica, a cosa davvero possiamo fare per aiutare e garantire un reale diritto allo studio anche ai nostri studenti.

Innanzitutto la prevenzione: la segnalazione e l’attenzione precoci, già a partire dalla scuola dell’infanzia, sono importantissime.

Successivamente, dalle “buone prassi” valide per tutti, passeremo a quelli che devono diventare gli “attrezzi del mestiere” di ogni alunno con DSA.

Privilegerò, lo dico subito, gli strumenti compensativi che possono davvero fare la differenza nella vita di chi ha disturbi di apprendimento.

Ho molta meno simpatia per le misure dispensative, cui penso si debba ricorrere solo dopo aver tentato di tutto per arginare o bypassare i problemi derivanti da DSA.

4.2.1. Prevenire è meglio che curare: cosa fare alla scuola dell'infanzia

Abbiamo tutti gli strumenti per poter lavorare seriamente alla formazione di ogni bambino, in un'ottica di collaborazione e di continuità, situazioni favorite non solo dalla normativa ma anche dall'effettivo moltiplicarsi di istituti comprensivi e dall'accorpamento reale, concreto, di diversi ordini di scuola in uno stesso edificio.

Le attuali conoscenze sui rapporti che legano la fonologia all'apprendimento della letto-scrittura, e sulle abilità considerate come pre-requisiti necessari a questo apprendimento, consentono l'individuazione precoce dei bambini a rischio di DSA e la possibilità di aiutarli a sviluppare le abilità necessarie ancora prima che entrino alla scuola primaria e siano immersi pienamente nell'"alfabetizzazione".

Le pratiche preventive di screening sono ancora poco diffuse nel nostro Paese, sia per la mancanza di conoscenze intorno a questi problemi, sia per la mancanza di strumenti riconosciuti come validi nell'identificazione precoce degli stessi. Tuttavia, negli ultimi è aumentata l'attenzione su queste tematiche e, anche se in modo frammentario e non distribuito egualmente sul territorio nazionale, sono proliferate esperienze che testimoniano il bisogno sempre più sentito, tra gli operatori sanitari e scolastici e anche le famiglie, di intervenire tempestivamente.

Le pratiche di screening capillare diffuse e consolidate ormai da decenni in altri paesi, hanno ormai confermato ampiamente che le probabilità di successo nel prevenire l'insorgenza dei disturbi di lettura e scrittura sono strettamente correlati alla precocità e all'appropriatezza degli interventi. Una volta che il disturbo si è strutturato, oltre a causare inutili disagi e sofferenze psicologiche ai bambini con DSA e alle loro famiglie, può risultare resistente ai migliori tentativi di riabilitazione.

Sapendo tutto questo, non intervenire è criminale.

Vi sono ipotesi scientifiche ed esperienze²²⁰ secondo cui difficoltà nel riconoscimento di rime e di ripetizioni di non parole, fin dall'età della

²²⁰ Perrotta E., Brignola M., *Giocare con le parole. Training fonologico per parlare meglio e prepararsi a scrivere*, Erickson, Trento, 2002. Vedi anche:

Grenci R., Spina A., *Filastrocche sui gruppi consonantici. Giochi e attività*, Erickson, Trento, 2005.
Brotini M., *Pre-requisiti per la lettura*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (Pisa), 1990.

scuola dell'infanzia, costituiscono segnali molto probabili di difficoltà nell'acquisizione della letto-scrittura.

Questi stessi studi suggeriscono l'utilità di proporre, a partire dalla scuola dell'infanzia, esercizi linguistici utili a migliorare il processamento, la sensibilità e la categorizzazione fonemica. Le attività devono essere mirate non ad un'anticipazione dei processi di lettura e di scrittura ma anzi, al costruire quell'ambiente di apprendimento di cui tanto abbiamo parlato: ricco, stimolante e che dia ai bambini di tutte le età la possibilità di usare il linguaggio scritto e rifletterci sopra, per rendere, in seguito, più naturale l'apprendimento del linguaggio convenzionale scritto.

I bambini di 4-5 anni dispongono già di un ricco e flessibile repertorio linguistico orale, di cui bisogna tenere conto per aumentare la consapevolezza metalinguistica, cioè la capacità di riflettere sulle forme linguistiche utilizzate: al di là del suo fondamentale valore comunicativo, il linguaggio diviene, così, un oggetto dotato di forma e struttura, indispensabile preparazione orale all'alfabetizzazione.

L'apprendimento linguistico-cognitivo non inizia alla scuola primaria, ma molto prima, nella scuola dell'infanzia: esso si basa, e allo stesso tempo trasforma, l'abilità linguistica orale del bambino.

Il rapporto con la lingua scritta è un'interazione attiva durante la quale il bambino elabora ipotesi, costruisce regole, tenta spiegazioni di come il linguaggio scritto funziona e di come viene utilizzato dagli adulti.

Fin dalla scuola dell'infanzia, quindi, si deve:

1. costruire un contesto fisico stimolante, sia nel senso di oggetti che di materiali disponibili, sia per gli eventi che al suo interno si producono;
2. favorire l'interazione tra i bambini, prima modalità di apprendimento efficace e significativa per la costruzione del processo della conoscenza, non solo linguistica.

Cazzaniga S., Cornoldi C., Poli S., Re A.M., Tressoldi P. E., *Dislessia e trattamento sub lessicale. Attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole*, Erickson, Trento, 2005.

Stella G., Stradi M.C., *Il gioco di leggere e scrivere. I processi di alfabetizzazione spontanea nella scuola dell'infanzia*, Juvenilia, Milano, 1998.

Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R., *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategie e interventi*. Erickson, Trento, 2002.

Le attività didattico-fonologiche devono ovviamente svolgersi come attività ludiche e non come meri esercizi fini a sé stessi, nel rispetto delle modalità primarie di conoscenza utilizzate dai bambini.

Tutte le attività hanno una ricaduta globale sul bambino, nel senso che coinvolgono tutto il corpo, i cinque sensi, l'abilità orali e di ascolto, le capacità manuali e costruttive, come è giusto che sia in una scuola-laboratorio come la scuola dell'infanzia.

Le abilità metalinguistiche e fonologiche sono requisiti fondamentali per l'apprendimento della lingua scritta.

Nell'apprendimento della lettura e della scrittura il bambino deve prestare attenzione all'aspetto sonoro delle parole per poterlo analizzare e tradurre in seguito in codice scritto.

Per poter riprodurre graficamente la parola orale, per convertire cioè il suono (fonema) in segno (grafema), è necessario analizzarla nei suoi componenti, e nella lingua italiana (non lo dico più ma siamo fortunati) questo passaggio è favorito dal fatto che il codice è trasparente e il sistema ortografico altamente regolare.

La competenza fonologica è la capacità di riflettere sulla struttura fonologica del linguaggio, cioè la capacità di riflettere sulla lingua orale, sulla forma della parola, indipendentemente dal suo significato; aiuta il bambino a scoprire come trattare la parola orale per darle una veste scritta.

Nei bambini della scuola dell'infanzia questa abilità si esprime attraverso la consapevolezza fonologica globale che si sviluppa prima e indipendentemente dall'apprendimento della lingua scritta e riguarda operazioni come:

- riconoscimento e produzione di rime;
- segmentazione e fusione sillabica;
- riconoscimento di sillaba iniziale uguale in parole diverse;
- riconoscimento di suono iniziale di parola;
- discriminazione di coppie-mini (CANE-PANE).

Sono attività che devono essere routinarie in una scuola dell'infanzia.

Particolarmente importanti sono:

- giochi sull'ascolto: filastrocche e canzoncine, tombola coi versi degli animali;

- musica da ascoltare, di vario genere.
 - giochi di riconoscimento e abbinamento di suoni e rumori, della voce dei compagni, degli insegnanti: il telefono senza fili, gioco degli imitatori, uso di strumenti musicali (maracas, tamburi, bastoncini, campanelli, meglio se costruiti tutti insieme).
 - giochi sul ritmo: marce da eseguire tutti insieme, scandite da ritmi diversi, battuta di mani, di piedi; gioco dei salti e dei movimenti degli animali, giochi di scansione con battute delle mani e movimenti di varie parti del corpo accompagnati da canzoni e/o filastrocche; percorsi ritmati, con pause-soste e battute-movimento; ascolto di brani musicali più o meno ritmati da seguire o meno con la battuta delle mani e/o dei piedi;
 - giochi di rinforzo dei movimenti bucco-fonatori: da svolgersi davanti allo specchio o in cerchio, tutti insieme, questi giochi consistono nel far utilizzare ai bambini la bocca e rinforzarne capacità muscolari e di espressione, come mandare baci, schioccare le labbra, muovere la lingua dentro e fuori...sono giochi che piacciono moltissimo ai bambini e li divertono.
 - Giochi col soffio (bolle di sapone, candele da spengere, sagome di animali su carta da soffiare, in terra, fino a un traguardo, tempera liquida da soffiare in più direzioni, con una cannuccia per dar luogo a pitture coloratissime).
- Gioco delle scatoline degli animali. - Giochi di storie mimate.

Routinario deve essere anche l'uso di cartelli col nome di ciascun bambino, scritto in stampato maiuscolo e in carattere molto grande e ben visibile.

I nomi saranno la prima cosa che verrà utilizzata nei primi giorni della scuola primaria (almeno io faccio sempre così) e rivestono grande importanza per la sicurezza e la serenità dei bimbi in questo momento di passaggio.

Ritrovarli, riconoscerli, contrassegnare con essi l'attaccappanni, i quaderni, i banchi è come dire loro: "Eccoti qua, ti chiami MARIO, sei arrivato, vedi? Il tuo nome è già qui. Questo è il tuo posto, questo è il tuo spazio. Sei con noi". Attraverso il nome, il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria è meno indolore, tanto più se, ad accogliere il bambino, ci saranno anche i suoi disegni.

L'uso del calendario, della tabella degli incarichi, delle attività e della suddivisione della giornata, di cartelloni colorati di raccolta delle

esperienze fatte dai bambini, tutto, se accompagnato dallo scritto, fornisce ai bambini elementi costanti di decodifica del linguaggio scritto.

Al di là della routine, particolarmente importanti sono:

- Giochi fonologici, di produzione delle vocali con toni più o meno alti e durata più o meno lunga, di individuazione delle vocali, di cambiamento delle vocali (es. Garibaldi fu ferito), di individuazione sillabica (È arrivato un bastimento carico di...).

- Giochi di parole. Il gioco del “coso” e della “cosa”: un bimbo dice una frase in cui cambia un nome che gli altri devono indovinare (Es.: La mamma ha preso il COSO e mi ha stirato la maglietta). Gioco delle parole assurde che vanno sostituite (Es.: La mamma ha messo il computer sui fornelli e ha fatto la frittata con le uova). Indovinelli. Gioco della parola misteriosa (Es.: Prima di mangiare ci laviamo...). Rime. Filastrocche e conte.

Nella scuola dell'infanzia, ma anche nella scuola primaria, viene data giustamente grande importanza all'espressione pittorica, al disegno e anche alla scrittura spontanea, che permette di valutare nel tempo i cambiamenti e la “teoria linguistica” che ogni bambino si è fatto.

I bambini sono invitati a “scrivere” come sono capaci, i nomi delle cose che hanno disegnato e a rileggere le parole. È importante anche in questa primissima fase valutare e indirizzare la direzionalità nella scrittura come nella lettura oltre a:

- la qualità del segno;
- l'organizzazione del foglio;
- l'esecuzione grafica;
- l'ipotesi di lettura;
- la stabilità dei grafemi nello scrivere il nome di uno stesso oggetto disegnato più volte (verificare, cioè se il bimbo ha capito che la stessa cosa si scrive sempre allo stesso modo).

Per verificare nel tempo i cambiamenti di strategie grafico-espressive utilizzate dai bambini sarebbe bene fare riferimento agli studi effettuati sul percorso di acquisizione della scrittura da Ferreiro-Teberosky e/o Uta Frith, di cui abbiamo già parlato precedentemente.

Appare, a questo punto, superfluo aggiungere quanto l'esistenza di una bibliotechina cui i bambini possano attingere regolarmente, col dovuto

rispetto dei libri, ovviamente, e la quotidiana lettura ad alta voce dell'insegnante incidano fortemente e positivamente sull'interesse e l'amore nei confronti del codice scritto.

4.2.2. Comincia l'avventura: il lavoro fonologico nella scuola primaria

Per imparare a leggere e a scrivere il bambino deve poter controllare il fatto che la parola scritta rappresenta la parola orale e che questa a sua volta rappresenta l'oggetto, l'evento, l'emozione, cioè il significato.

Per il bambino abbiamo visto quanto sia importante avere buone competenze fonologiche e metafonologiche, cioè buone capacità nell'identificare le componenti fonologiche della lingua (sillaba/fonema) e saperle intenzionalmente manipolare in quanto la competenza fonologica aiuta a scoprire come trattare la parola orale per darle una veste scritta.

Perché il bambino possa sviluppare la capacità di trattare la parola come una catena di suoni da analizzare, segmentare e porre nella giusta sequenza, è importante che sappia riflettere su quattro concetti fondamentali del processo di apprendimento della letto-scrittura:

- quanti sono gli elementi all'interno della parola;
- quali sono gli elementi all'interno della parola;
- l'ordine sequenziale in cui sono posti;
- come si rappresentano.

Abbiamo visto come le competenze fonologiche siano strettamente correlate all'alfabetizzazione, abbiano uno sviluppo graduale e possano essere esercitate. Quest'ultimo è l'aspetto che interessa di più nella didattica e porta all'attivazione di metodologie che includano l'allenamento alla segmentazione e alla fusione fonemica.

Più si "gioca" con queste attività, più attiviamo meccanismi di codifica e utilizzo del linguaggio scritto nei bambini.

In ogni attività, per ogni livello del percorso della letto-scrittura, è importante valutare la gradualità delle proposte e i fattori di complessità delle parole. Si partirà, pertanto, con parole bisillabe piane ad alta frequenza d'uso, per poi aumentare lunghezza e complessità diminuendo la frequenza d'uso.

Bisogna valutare attentamente, fin dal primo giorno di scuola, a che livello di scrittura (e conseguentemente di lettura) sono arrivati i bambini.

Per i bambini individuati a livello di scrittura preconvenzionale (scrittura spontanea senza corrispondenza grafema-fonema) sarà necessario proporre attività di

- sintesi sillabica. L'insegnante dice le sillabe di una parola e i bambini la riconoscono tra più immagini. Successivamente, senza il supporto dell'immagine, si procede all'

- analisi sillabica, cioè alla scomposizione delle parole in sillabe, scandendole anche con la battuta delle mani.

Ovviamente tutte queste attività saranno svolte al solo livello verbale i primi giorni e dovranno diventare una consuetudine divertente nell'ambito delle attività scolastiche.

A queste "esercitazioni" si possono aggiungere giochi di riconoscimento di sillaba iniziale, finale e intermedia, con l'uso delle scritte sulla lavagna, di cartoncini da spostare su lavagna di agugliato, di lettere magnetiche, di memory, tombole domino con immagini e sillabe da associare. Fin da subito, riveste grande importanza, come ho già accennato, anche il giocare coi nomi dei bambini che possono essere anche "pescati" da un barattolo, nella mia esperienza chiamato, appunto, il "pescanomi".

Nella scrittura convenzionale sillabica il bambino rappresenta ogni sillaba con una sola lettera con valore sonoro convenzionale. Questo accade perché percepisce la sillaba come un tutt'uno.

Nella scrittura sillabico-alfabetica i bambini cominciano a scrivere alcune sillabe con due segni, altre ancora con uno. Di solito i bambini riescono ad individuare più agevolmente le vocali perché queste, all'interno della sillaba, hanno maggiore rilevanza acustica.

I bambini giunti a questo punto, ancora tramite prove di scrittura spontanea, dovranno essere aiutati a scoprire le unità fonemiche che costituiscono la sillaba, attraverso esercizi-giochi fonologici per:

- individuazione del fonema iniziale di parola;
- individuazione del fonema finale, poi intermedio;
- analisi fonemica (spelling), analoga al processo di scrittura;

- fusione fonemica: presentiamo al bambino una stringa di fonemi (es. /K/A/N/E) e chiediamo di individuare la parola che risulta dalla loro fusione. La fusione fonemica è analoga al processo di lettura.

Le attività pratiche possono riguardare:

- composizione di parole bisillabe, associazioni grafema/fonema (associando lettere a immagini):

- conteggio dei fonemi;

- raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo stesso suono;

- ancora domino, memory, tombole, è arrivato un bastimento carico di..., gioco dell'impiccato, ecc.

Nella scrittura convenzionale alfabetica i bambini scrivono le sillabe CV (cioè consonante-vocale) con due grafemi, ma possono incontrare ancora qualche difficoltà nell'analizzare i dittonghi, i gruppi consonantici, i nessi VC (cioè vocale-consonante); possono compiere ancora errori di conversione fonema/grafema, inversioni, omissioni.

In questo caso, i bambini dovranno essere aiutati a padroneggiare la segmentazione e la fusione fonemica, a controllare l'ordine sequenziale dei fonemi di parole che contengono dittonghi, gruppi consonantici, nessi VC.

A questo livello, è utile lavorare con:

- griglie col numero di caselle corrispondenti al numero delle lettere che costituiscono la parola; oppure consegnare cartoncini con le lettere per formare una certa combinazione (es. scrivi CIAO); è molto utile in questi casi utilizzare il quadernone a quadretti da un centimetro che permette di scrivere, in stampato maiuscolo, una lettera in ogni quadretto;

- anagrammi: l'insegnante scrive una parola con le cui lettere si possono ottenere, scambiandole, altre parole (es. MELA-MALE-LAME);

- cambio di lettera (es. MELA- MELO- MENO –MANO);

- completamento di parole (es. FO_TE, PO_TE, CA_TE);

- parole crociate (piacciono moltissimo ai bimbi e li abitua al ragionamento);

- scelta tra coppie di parole: il bimbo deve scegliere l'opzione corretta e riscriverla (es. CASA-GASA, TENTE-DENTE), si usa soprattutto se sono presenti errori di conversione.

Accanto a queste attività: tombole sillabiche, battuta di mani a scandire la suddivisione in sillabe e anche la segmentazione in singole componenti (V-C) delle parole.

Questa è un'attività che piace molto ai bambini. Si tratta di preparare per ognuno di loro dei dischi di cartoncino, di colore rosso, ad esempio, per le vocali, di colore blu per le consonanti. L'insegnante dice una parola, e i bambini dovranno disporre sui loro banchi i dischi colorati. Ad es., l'insegnante dice MANO, la disposizione dei dischi sarà:

BLU (C) - ROSSO (V) - BLU (C) – ROSSO (V) e così via, fino alle parole trisillabe e con difficoltà ortografiche, via via che aumentano le competenze dei bambini.

Un'altra attività che piace molto agli alunni è quella della correzione di testi con errori, per es.: LUCA PIAGE, MARCO RITE, LUISA GICA, o

di parole da ricostruire avendo disposizione, però, più sillabe del necessario, ad es.:

ME – SE – LO – NE (MELONE) o

di seriazione di parole nomi dal più semplice al più complesso, ad es.:

PIA – LIA – LIDIA – FABIO – SIMONE – MICHELE ...

TELO – TELONE – TEMPERA – TEMPESTA...

e così via.

Molto apprezzati sono anche gli esercizi di analisi fonologica come:

- manipolazioni fonetiche (aggiungere, togliere, sostituire fonemi), es.:

MARA-MARIA, MARTA-MARA, MARCO-MIRCO, PIA-LIA, MATTEO-MATTIA...o

- produzione di acrostici tipo:

Anche

Mamma

Oggi

Ride

Entusiasta

- catene di parole tipo:

MELA – LANA – NAVE – VELA –LATO e così via

La ricerca delle rime nelle filastrocche, con premio finale a chi ne trova di più è un'altra attività che invoglia, tra l'altro, a produrre ed inventare sempre nuove rime.

È necessario porre in classe, il nostro ambiente di apprendimento, la striscia in successione dei giorni della settimana (io lo faccio mettendo sia i nomi in italiano che in inglese), dei mesi dell'anno, delle stagioni e, successivamente, preparare coi bimbi un calendario degli incarichi e dei compiti distribuiti ai vari componenti della classe.

L'uso del computer per scrivere i primi elaborati personali e/o collettivi, invoglia sempre i bambini a scrivere e può divenire occasione continua per scambi epistolari con altre scuole, col Sindaco e la Dirigente scolastica, coi giornali, con personaggi vari (Babbo Natale, la Befana, Mister English, noi abbiamo anche lui). Può determinare anche la nascita del giornalino di classe, in cui sono riportati gli eventi più importanti accaduti, gli incontri, le poesie e le storie inventate.

Particolarmente apprezzate, sia dai bambini che dai genitori, sono le raccolte di poesie e di testi scritti dai bambini su vari argomenti ed esperienze vissute che costituiranno, nel tempo, un importante stadio di costruzione delle proprie radici, del proprio "esserci" nel mondo, del piacere e del gusto dell'esprimere sé stessi e la personale avventura di passaggio su questa terra.

Che si usi per esprimere sé stessi, per richiedere qualcosa a qualcuno, per raccontare storie vissute o inventate, per costruire filastrocche o poesie, l'importante è usare la lingua, in tutte le sue espressioni.

4.2.3.L'ultima esperienza

Tratterò, il più brevemente possibile, ma non sarà facile considerata la mole di lavoro da descrivere, dell'esperienza di insegnamento della letto-scrittura avviata nell'anno scolastico 2012-2013 con una classe prima, dopo diciotto anni di insegnamento come insegnante di sostegno con bambini con diversi gradi di difficoltà di apprendimento, due dei quali di gravità rilevante.

È motivo di grande soddisfazione, per me, pensare che tutti i “miei” bimbi hanno imparato a leggere e scrivere consistentemente nonostante i loro problemi. Ma ritorniamo all'ultima esperienza che desidero descrivere.

Premetto che i seminari seguiti, gli incontri e letture effettuate per realizzare questa tesi mi hanno fornito innumerevoli spunti di riflessione, concretizzatisi in sempre nuove pratiche “efficaci” per tutti.

“Più si semplifica l'apprendimento, più si eliminano ostacoli, più e meglio impareranno i nostri alunni” è il mio motto.

La classe prima: è formata da ben ventidue bambini, equamente divisi tra maschi e femmine: otto di loro hanno uno o entrambi i genitori non italofoni.

Consapevole delle difficoltà a dei disturbi di apprendimento che i miei bimbi potrebbero manifestare, imposto fin da subito un lavoro basato sull'accoglienza, la serenità e la lentezza, intesa non certo come perdita di tempo ma come tempo lungo di riflessione sulla lingua e le sue regole, sulla vita in comune e le sue leggi, sulla scelta di fare bene tutto ciò che si fa, senza corse inutili. Ma questo, spesso, non si addice alla scuola, perché, come dice Mel Levine:

“Il paradosso è che la scuola forza i ragazzi a fare le cose con la maggiore rapidità possibile. Devono scrivere e pensare in fretta, ricordare all'istante, rispettare il tempo assegnato per le prove nonché termini e scadenze strettissimi.

I frenetici ritmi pedagogici sono l'esatto contrario di quelli naturali del cervello che apprende.”²²¹

La scuola risente ultimamente dei ritmi frenetici imposti dalla società di massa, di stampo occidentale:

²²¹ Levine M., *A modo loro*, Mondadori, Milano, p.82, 2004.

“Nella nostra società se un bambino impara presto, è veloce nelle consegne, tiene un ritmo elevato di apprendimento ed esecuzione dei compiti è identificato come “studente modello”; tutti coloro che non rientrano nel modello non sono “normali”. In altre culture però la lentezza è una virtù, si investe nel tempo dedicato a lunghe meditazioni, non si prendono decisioni in fretta. In alcuni paesi orientali e del Medio Oriente il tempo è considerato al servizio dell'uomo e non viceversa.”²²²

“La fretta è cattiva consigliera,” “Chi va piano va sano e va lontano” e “Presto e bene non stanno insieme” sono i vecchi saggi proverbi che accompagnano la mia quotidianità didattica, nella speranza di far diventare i miei alunni meno impulsivi e più riflessivi.

Ben prima dell'inizio della scuola, avevo richiesto di avere un incontro coi genitori per impostare un rapporto di massima collaborazione e informazione sul tipo di lavoro che intendevo fare.

Nel corso dell'incontro ho consegnato ad ognuno un fac-simile del lavoro da realizzare su ogni quaderno dei loro bambini. Ho chiesto che venissero acquistati quaderni a quadretti da un centimetro e che venissero tracciate, su ogni pagina, una linea verde a sinistra e una linea rossa a destra. L'accorgimento, che tutti i genitori hanno messo in atto fa parte di quelle che definisco “le buone pratiche”, quelle attività, cioè, che hanno il compito di facilitare l'apprendimento. Perché, si sa, “chi ben comincia è a metà dell'opera”.

All'inizio di ogni ciclo, nella classe prima, faccio un'indagine su quali siano le aspettative dei bambini nei confronti della scuola. Le riporto qui di seguito omettendo i nomi dei miei alunni:

- A SCUOLA CI SONO I COMPITI DA STUDIARE SENNÓ NON SI DIVENTA GRANDI.
- QUI SI IMPARA A SCRIVERE, A LEGGERE E A FARE TUTTE LE ALTRE COSE CHE NON SI SANNO.

²²² Della Puppa F., Vettorel P., *Stili di apprendimento e culture in classe*, scaricabile dal sito: http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_stili_culture_inclassee_teorica.pdf.

➤ SI IMPARA A STARE BRAVI, A NON PICCHIARE, A NON TIRARE I CAPELLI.

➤ SI IMPARA INGLESE, ITALIANO, MATEMATICA, MUSICA E...BASTA.

➤ VENIAMO A SCUOLA PER IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE.

➤ QUI C'È DA STUDIARE E BASTA.

➤ VENIAMO A SCUOLA PER IMPARARE A SCRIVERE.

➤ VENIAMO QUI PER IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE E IMPARARE TANTE COSE.

➤ MI ASPETTO DI IMPARARE DI TUTTO: PER ESEMPIO, IMPARARE A COSTRUIRE UNA MACCHINA DEL TEMPO DI LEGNO E IO HO GIÀ L'IDEA. POSSIAMO ANCHE FARE UN CAMION DEL TEMPO...

➤ A SCUOLA SI IMPARA A SCRIVERE, A LEGGERE, A STUDIARE.

➤ VENIAMO A SCUOLA PER IMPARARE TUTTE LE LINGUE COSÌ POSSIAMO PARLARE CON GLI ALTRI, CON TUTTI.

➤ IO VENGO A SCUOLA PER SCRIVERE E DIVERTIRMI.

➤ IO VENGO PER IMPARARE A SCRIVERE. TIPO IL....PREGRAFISMO: NON MI PIACE TANTO. PREFERISCO IMPARARE A LEGGERE CHE FARE QUEL PREGRAFISMO.

➤ A ME PIACE FARE A SCUOLA GEOGRAFIA E POI LEGGERE E SCRIVERE.

➤ SONO A SCUOLA PER IMPARARE A SCRIVERE E LEGGERE.

➤ A SCUOLA SI VIENE A FARE TANTE LINGUE DI TUTTO IL MONDO.

➤ LE MAESTRE CI INSEGNANO A SCRIVERE, A LEGGERE.

➤ VENIAMO A SCUOLA PER IMPARARE A LEGGERE E PER IMPARARE A FARE I COMPITI.

➤ SONO QUI PER LEGGERE, SCRIVERE E...BASTA.

➤ BISOGNA IMPARARE A SCRIVERE. DOBBIAMO ASCOLTARE LE MAESTRE. NOI DICIAMO:"PER FAVORE, POSSO

ANDARE IN BAGNO?” SE LE MAESTRE DICONO “SÌ” CI SI VA, SENNÒ NO.

Come si vede, il primo desiderio dei bambini, al loro ingresso nello scuola primaria, è di imparare a leggere e scrivere, un desiderio che, ogni volta, non vedo l'ora di realizzare utilizzando quello che, benché conosca diversi metodi d'insegnamento della letto-scrittura, finisce per essere il mio personale metodo “misto”, elaborato sulle caratteristiche degli alunni della classe prima che mi trovo davanti, ma sempre incentrato sulla corrispondenza fonologica con ogni lettera dell'alfabeto: il cosiddetto metodo fonologico. Sembra che questo sia il metodo più efficace con tutti i bambini, non solo coi bambini con DSA, dato confermato da ricerche sulla memoria e la consapevolezza fonologica.²²³

In classe, fin dai primi giorni, gioco coi bambini con un grosso semaforo realizzato su un cartoncino: al verde, via! Tutti si muovono. Al rosso, stop! Tutti fermi.

Il primo giorno di scuola, traccio sulle prime pagine del quaderno di italiano il contorno delle mani di ogni bambino: rossa a destra, verde a sinistra e applico su ogni banco, a sinistra, un cartoncino verde. Abbinati alla novità giochi di riconoscimento della destra e della sinistra, spiego che, nel foglio di quaderno, dove i genitori avevano tracciato la linea verde, a sinistra, si comincia a scrivere e, a destra, dov'era la linea rossa, ci si ferma. Poi, le prime prove di “direzionalità” scrittura: le “paroline” vanno tracciate da sinistra a destra e dall'alto in basso, come una pioggia che cade, leggera, leggera.

Ogni volta che inizio una prima, presento un carattere di scrittura alla volta, iniziando con lo stampato maiuscolo, facile da eseguire, soprattutto nel quaderno coi quadretti da un centimetro che dà il senso della grandezza della lettera da eseguire, che deve entrarci dentro, “come in una gabbia”. Ha così inizio l'attività delle “lettere in gabbia” da eseguire con attenzione: una lettera in gabbia, un quadretto vuoto, una lettera in gabbia, un quadretto vuoto e così via. Sono assolutamente contraria alla

²²³ Stella G., *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Relazione Convegno AID, tenutosi a Vicenza il 23 marzo 2014.

presentazione di tutti e quattro i caratteri di scrittura contemporaneamente (stampato maiuscolo, stampato minuscolo, corsivo minuscolo e corsivo maiuscolo) difficili da ricordare e, soprattutto, da eseguire manualmente. Non chiedo mai ai bambini di scrivere in stampato minuscolo, ma presento loro lettere e sillabe in tale carattere, utilizzando un po' di metodo "globale", per facilitare e accelerare la lettura. Per questo, precedentemente, ho parlato di un mio metodo "misto". Per puntualizzare: stampato maiuscolo da leggere e scrivere, stampato minuscolo solo da leggere.

Ho già accennato all'importanza dell'ambiente di apprendimento, aggiungo solo che il materiale che affiggo in classe è preparato coi bambini stessi, per coinvolgerli il più attivamente possibile nel processo di apprendimento.

Questo il piano dettagliato di presentazione: presento prima le vocali: A, E, I, O, U e abbino ad ognuna una canzoncina inventata e musicata da mio figlio che i bambini "mimano" col corpo. Riporto solo il testo della canzoncina sulla A, per non tediare troppo:

Canzone della A.
A con il corpo
A come ARCO
A come ALI
A come ANIMALI.
A come AGNELLO
A come ANELLO
A come AIUOLE
A come AMORE...A!

La fretta nell'insegnamento è sempre deleteria tanto più nella classe, visto che non sappiamo che bambini avremo: se avranno difficoltà o disturbi di apprendimento, se saranno iperattivi e/o con deficit dell'attenzione, se avranno disturbi visivi, se manifesteranno stati emotivi e di ansia gestibili o meno, se avranno difficoltà nella coordinazione oculo-manuale o nell'organizzazione spaziale e così via. I primi giorni sono importantissimi per una prima valutazione e, ancora più importanti, i

rapporti di continuità e collaborazione con gli educatori della scuola dell'infanzia da cui i bambini provengono. Ritengo che sia saggio procedere sempre con molta cautela nella presentazione del "mondo alfabetico", sovente del tutto nuovo per la maggior parte dei bambini. Così, è bene rimanere almeno due o tre giorni sulla stessa "letterina", facendola colorare, disegnare, manipolare (sono molto utili quelle letterine da inserite in appositi tappeti di gomma rigida o anche le lettere magnetiche, ma anche semplici lettere riprodotte su cartoncino e ritagliate che i bambini si possono divertire a riconoscere anche ad occhi chiusi, seguendone il contorno).

L'esperienza insegna che, dopo aver toccato, giocato, cantato, colorato, disegnato, riprodotto e scritto una lettera per diverso tempo, anche se un bambino ha grosse difficoltà la memorizza e la deposita in quello che io chiamo il "magazzino mnemonico permanente."

Dopo le VOCALI presento, una alla volta, le CONSONANTI, iniziando con la M che mi consente di fare, dopo un mese di scuola, e atteso da tutti bimbi, il primo dettato:

MAMMA MI AMA. MAMMA AMA ME.

La valutazione sarà, ovviamente, SEMPRE entusiastica e riportata sul quadernone con una bellissima e specialissima penna color oro che rilascia sul foglio "Benissimo!" o "Perfetto!" del tutto scintillanti.

Individuo fin da subito un bimbo con grosse difficoltà di articolazione del linguaggio, di origine romena e forse per questo non segnalato dalla scuola dell'infanzia dove, probabilmente, hanno scambiato le difficoltà articolatorie per difficoltà linguistiche. Il bimbo ha difficoltà a riconoscere le vocali e, purtroppo, subito segnalato e seguito dalla logopedista, è stato di nuovo da me segnalato, in classe seconda, come sospetto di DSA. È il bambino che aveva espresso il desiderio di costruire una macchina (o, in alternativa, un camion) del tempo a scuola: un bambino originale, creativo, intelligente che spero di riuscire ad aiutare nel modo giusto. In classe ho altre bambine con difficoltà di compitazione e/o di lettura. Una di esse presenta anche problemi di linguaggio ed è seguita da anni; un'altra appartiene a famiglia non italofona e manifesta problemi soprattutto nella lettura, con frequenti scambi delle vocali a/e; un'altra ancora ha grossi problemi nella sfera emotiva che si manifestano con l'alternarsi improvviso

di stati umorali diversi e scarsamente prevedibili che condizionano pesantemente il rendimento scolastico (e anche la vita della classe). La bambina ha difficoltà di organizzazione spaziale (grande sprecisione nella gestione dello spazio-foglio, nonostante le attività di gestione dello stesso predisposte da subito) e un davvero scarso controllo anche del proprio corpo che farebbe pensare a disprassia. Considerato il carattere particolare e le difficoltà emotive manifestate, decido di “tenerla d’occhio” e di non sovraccaricare lei e i genitori di ulteriori problemi.

Ogni consonante affrontata viene disegnata da me (e colorata dai bimbi). La sua forma è abbinata a qualcosa per aumentare l’“aggancio” mnemonico: accostando una lettera dell’alfabeto a una figura che le somigli, sia in senso sonoro che figurativo, si favorisce l’apprendimento dell’immagine e, di conseguenza, anche della lettera, grazie al processo di somiglianza che permette di ricordare e ordinare nella mente tutto ciò che è somigliante nella forma. Questi gli abbinamenti inventati che costituiranno gradualmente il cartellone murale e anche quello individuale che allego di seguito:

M come MONTAGNE MISTERIOSE

R come RANA MARA

T come TORO TOM

S come SERPE SISSI

L come LUNA

P come PIERO, PELLICANO VERO

N come NIDO

C come CANE

F come FARFALLA

D come DINO, IL DELFINO





V come VASO

G come GATTO

B come BABBO NATALE

Q come QUI, QUO, QUA (i nipotini di Paperino)

Z come ZORRO

 <p>MA ME MI MO MU</p>	 <p>RA RE RI RO RU</p>	 <p>TA TE TI TO TU</p>	 <p>SA SE SI SO SU</p>	 <p>LA LE LI LO LU</p>
 <p>PA PE PI PO PU</p>	 <p>NA NE NI NO NU</p>	 <p>CA CE CI CO CU</p>	 <p>FA FE FI FO FU</p>	 <p>DA DE DI DO DU</p>
 <p>VA VE VI VO VU</p>	 <p>GA GE GI GO GU</p>	 <p>BA BE BI BO BU</p>	 <p>QUA QUE QUI QUO XXX</p>	 <p>ZA ZE ZI ZO ZU</p>

Libero adattamento del sillabiere tratto da Duca M., *Facile, facile. Percorso di apprendimento della lettura e della scrittura*, Erickson Live, Trento, 2010.

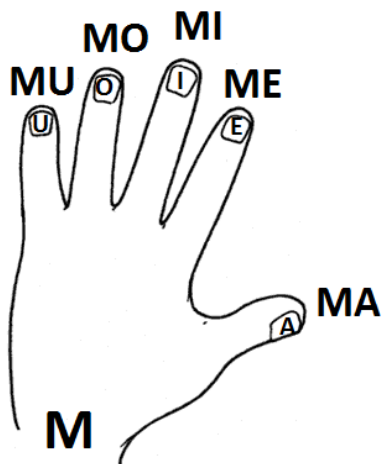
Ogni lettera ha la sua storia inventata ad hoc.

Spesso i personaggi hanno caratteristiche e comportamenti di qualche bimbo che desidero, indirettamente, correggere o far riflettere.

La M ha la storia sulla MONTAGNA in cui cinque bambini, Anna, Edo, Ivo, Omar e Ugo affrontano fantastiche avventure. (I cinque bambini, che avevo disegnato su un grosso cartellone, sono stati la prima immagine che i bambini hanno visto al loro ingresso a scuola, accompagnata da un **BENVENUTI!** gigante). La R ha la storia sulla RANA MARA, una rana sbadata e pasticciona. La T ha la storia di TORO TOM, il toro più buono e pacifico del mondo. La S ha la storia della SERPE SISSI, una serpe disubbidiente ed irrispettosa. La B ha la storia del cane di Babbo Natale, e così via. I bimbi aspettano con ansia di scoprire quale sarà la prossima lettera da conoscere, a che personaggio od oggetto somiglierà, che storia avrà. L'attesa alimenta l'entusiasmo ed è il "carburante" di ogni apprendimento, come si dice: insegnare emozionando, emozionare insegnando.

Via via che i cartelloni colorati realizzati insieme vengono appesi, l'aula si anima e i bimbi sono invogliati a memorizzare. Non si va avanti finché tutti non riconoscono le nuove lettere presentate.

Ogni consonante affrontata viene "fusa" con le vocali a formare le SILLABE. Per la fusione sono ritornata alla mano iniziale: i bimbi si divertono un mondo a scandire la sillaba passando un dito su ogni dita della mano che viene riprodotta, naturalmente, anche sul quadernone, così:



In questa fase va curata l'associazione più comune CV (consonante – vocale) ma anche la meno comune VC (vocale consonante) che permette, comunque, la scrittura e la lettura di numerose parole come APE, ALBERO, ERBA, EDERA, IDEA, IMBUTO, ORSO, OMBRA, URLO, UVA, ecc. Attività preziose per la memorizzazione e anche la valutazione da parte dell'insegnante sono il riconoscimento delle lettere in un contesto (come l'esempio che allego relativo al riconoscimento delle vocali) e, soprattutto, la lettura di NON PAROLE che, solitamente, scrivo alla lavagna e chiedo ad ogni bimbo di legger individualmente. Ogni tanto alterno anche la "lettura collettiva" che diverte molto i bambini: è rumorosa ma anche "trascinante" per chi ha ancora qualche difficoltà.

Esempi di non-parole:

BIO COI DOU FIO GAO LUE MUO
NIO POA QUI RAO SIO TIO VUA
ZAI BERO CUTI DESI FALO GITU
LOPI MABU NIVO POCI QUA e così

via: le combinazioni sono infinite!

I bimbi si divertono un mondo ad andare alla lavagna a scrivere parole da loro inventate che i compagni devono leggere e le non-parole non finiscono mai di stupire.

Di seguito allego esercitazioni di lettura appositamente preparate mescolando carattere maiuscolo e minuscolo.

Leggi:

- ☐ A a E e I i O o U u
- ☐ A a e i o u a e i o u
- ☐ U a u e i e i a o a i a
- ☐ E a e a i o u i o e a
- ☐ O i o i a e i o u a e i
- ☐ I i o o u i e e a a e i
- ☐ A a a e e e i i i o o o
- ☐ U u u i i i o o o e e
- ☐ E a o u i a e i u a o
- ☐ O u o i o i u a e a e
- ☐ A i a i a i e a i o e u

LEGGI E, SE VUOI, RIPASSA PIU VOLTE:

AaaaaaaaaaaaaaEeeeeeeeeeeeeee
eliiiiiiiiiiiiiiiiiiiOooooooooo
ooooUuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu

CIRCONDA LA A:

banamenadakafadeioadastandeop
aopaitara fghaewqalahadeti qopda
gfrtceadgsadtuqwasedrrada

CIRCONDA LA E:

pejeteiopfejhkedetwqeadestdnac
ednghtrededefcevgbdtrieghtytre
duyiopkjefterteedrftcgedcvfz

CIRCONDA LA I:

iloi m nigt idfiuigeisdtiw digicbipa
iadifiwiqiditiadzidaigfhqwtildfg
hlieditilrfgvbcit igthyuigvf

CIRCONDA LA O:

o p q o p m y u i r d t o e t u n o g i o d f o r a o s o
z o q o p a o d z o e t o g o c o d o q d c x z s d f r t
o t y h g n o u h i y h o g y t o u i h y g o w

CIRCONDA LA U:

puoputuiorueuwuquetusiabduzux
uvucueiwurutoapfhihuyuytgbhvfr
tyudecsxuvbcde

Abbiamo visto come il modello di lettura di Colheart²²⁴ individui la presenza di due “vie” funzionalmente distinte necessarie per la lettura di parole conosciute, parole sconosciute e non parole: la via lessicale e la via fonologica.

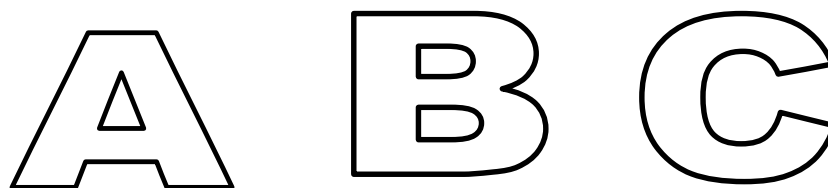
Nel primo caso le parole vengono lette attraverso un riconoscimento diretto della loro struttura ortografica (parole ad alta frequenza), la successiva assegnazione di un significato e il recupero dell’etichetta verbale dal lessico fonologico.

Nel caso di non parole o parole non conosciute dal soggetto la struttura verbale della parola deve essere assemblata “pezzo a pezzo” attraverso la conversione grafema-fonema e la successiva fusione dei singoli fonemi; in questo caso la parola può essere pronunciata prima di conoscerne il significato attivando la via fonologica.

Per stimolare questa via, definita anche sublessicale²²⁵ e utilizzata efficacemente nei trattamenti della dislessia evolutiva,²²⁶ propongo ai miei alunni la lettura quotidiana di parole e non parole scritte alla lavagna.

Contemporaneamente all’acquisizione di sempre maggiori competenze, i bimbi hanno a disposizione memory sillabici con cui giocare, con tanto di premi; un sillabiere appena preparato da completare e svuotare con cartoncini mobili con le sillabe; canzoni e filastrocche in rima; giochi di “trova o inventa la rima”; giochi di “Che cos’è? Inizia con I, finisce con E”; giochi di catene di parole; di parole da indovinare sia per iscritto che verbalmente col classico: “È arrivato un bastimento carico di...”; rebus; indovinelli; modi di dire e proverbi da completare; uso di lavagnetta e lettere magnetiche e molto altro ancora per associare sempre l’apprendimento al piacere del gioco, il lavoro preferito dai bambini.

Ogni lettera affrontata viene fornita in forma “cicciona”, da colorare e incollare sul proprio quaderno.

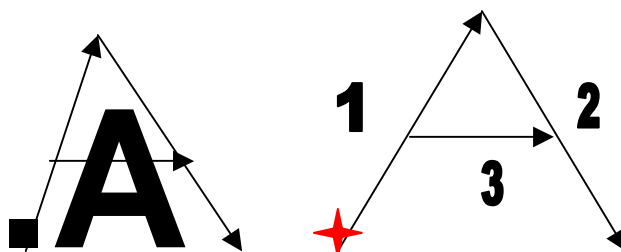


²²⁴ cfr. p. 185 di questa tesi.

²²⁵ AA.VV., *Dislessia e trattamento sublessicale*, Erickson, Trento, 2010.

²²⁶ Tressoldi P., Vio C., *Studi italiani sul trattamento della dislessia evolutiva: una sintesi quantitativa*, in «Dislessia», vol.8, n.2, pp. 163-172, maggio 2011.

Ogni bimbo dovrà riprodurla diverse volte, prima da sola, poi in abbinamento sillabico, utilizzando lapis e gomma e cercando di scrivere, solo in stampato maiuscolo, ripeto, nel miglior modo possibile. Per ogni lettera viene mostrata, prima alla lavagna, poi su ogni singolo quaderno, la corretta esecuzione grafica: da dove iniziare, come dirigere il tratto. Così:



Una volta affrontate tutte le combinazioni sillabiche, la costruzione spontanea delle prime parole “piane” o bisillabe, è proprio un gioco da ragazzi. I più svegli arrivano rapidissimamente alle parole trisillabe e anche a “percepire” qualcosa di “forte” nelle parole che richiedono la doppia. Particolare attenzione fa posta nella presentazione dei suoni dolci CE-CI, GE e GI e nei suoni “duri” CA- CO- CU, GA – GO- GU, ma anche CHE-CHI e GHE-GHI che vanno SEMPRE abbinate a figure “aggancio”, che consentano, cioè, vedendo l’immagine, di arrivare subito alla corretta pronuncia del suono. Per questa classe ho usato, ad esempio:

CA come CANE,
CE come CESTO,
CHE come CHELE,
CI come CIPOLLA,
CHI come CHIAVE,
CO come CORONA,
CU come CUORE
GA come GATTO,
GE come GELATO,
GHE come GHEPARDO,
GI come GIRANDOLA,
GHI come GHIRO,
GO come GORMITI
GU come GUFO.

Stessa attenzione per i digrammi:

- GL per cui ho curato sia la pronuncia dolce di GIGLIO che quella gutturale di GLICINE e GLADIATORE e

- GN abbinati entrambi a diverse “figure aggancio” così come i gruppi SCA-SCE-SCI-SCO-SCU e SCHE-SCHI, BRA-BRE-BRI-BRO-BRU, CRA-CRE-CRI-CRO-CRU, CIA-CIE-CIO-CIU e così via fino ai gruppi consonantici più complessi come STRA-STRE-STRI-STRO-STRU.

Preparo, sempre con l'aiuto dei bimbi, un cartellone gigante per le parole “capricciose” come CUIO, TACCUINO, CUORE, che potrebbero essere confuse coi suoni generati dalla Q. Analogo cartellone per QUA, QUE, QUI, QUO e, soprattutto, per le parole “bagnate”, dell'acqua e non solo (acquisire, acquistare, acquisto ecc.) con CQ. Le parole vengono distribuite ai vari gruppi in cui la classe si suddivide. Ogni gruppo la colora e la illustra dopo le spiegazioni della maestra. Al termine, ogni elaborato viene affisso e spiegato dalla maestra e dal gruppetto all'intera classe. In questo modo, l'apprendimento è attivo e non passivo, coinvolgente, consapevole e, soprattutto, gravato dal senso di responsabilità nei confronti dei propri compagni. È importante capire bene le spiegazioni che la maestra dà al gruppo perché questo possa spiegare adeguatamente al resto dei compagni.

Per Natale, la metà dei bambini (11) legge benissimo brevi frasi, 8 leggono bene, 3 necessitano di “esercizio”: tra loro il bambino segnalato, per cui inizio un lavoro specifico di rinforzo, senza aspettare certificazioni o diagnosi. Coinvolgo le famiglie delle altre bambine con difficoltà chiedendo maggiore attenzione e cura nel far esercitare le figlie soprattutto con la lettura.

Terminata la presentazione di tutte le consonanti, esorto i bimbi a realizzare un alfabeto degli animali: ognuno ha il suo animale da colorare con lettera abbinata. L'alfabeto prende posto insieme al “sillabario” gigante e il risultato è quello che si vede nella foto. La classe è adesso piena di disegni e di colori. Tutti hanno partecipato a costruire questo vivacissimo, comune e condiviso “ambiente di apprendimento.”



Una puntualizzazione va fatta sui caratteri di stampa utilizzati per far leggere i bimbi, tutti. Come si vedrà successivamente con gli esempi che allego, il carattere delle prime letture deve essere molto grande, in grassetto e con un font molto chiaro come Arial o Trebuchet MS. Le tipologie di font dotate di elementi decorativi risultano di difficile lettura un po' per tutti, è bene ricordarlo se si hanno bambini con DSA. Font come Times New Roman, per esempio, dotato di elementi decorativi, presenta caratteri che possono essere confusi tra di loro (es.: g e 8).

I testi giustificati, ossia i testi allineati automaticamente dal programma rispetto ad entrambi i margini della pagina, presentano a volte spazi bianchi di dimensione variabile tra le parole che possono bloccare o confondere i bambini con DSA, ma anche i bimbi che ancora non hanno automatizzato e velocizzato la lettura. È meglio utilizzare, perciò, il testo allineato a sinistra, in modo che ogni periodo inizi allineato col resto dei periodi precedenti e successivi e faciliti, così, l'orientamento visivo di chi legge.

Un ultimo appunto devo farlo sulla cura degli occhi dei bambini e il loro costante controllo. Più volte ho notato negli alunni difficoltà nel vedere alla lavagna e ricopiare (attività, questa, difficilissima per i bambini con DSA), ma anche nel seguire la scrittura sul quaderno (spesso tenuto non dritto) o sul libro. Quasi sempre queste anomale posture e fissazioni di sguardo

hanno rivelato problemi oculistici che hanno reso necessario l'utilizzo degli occhiali. Negli ultimi anni, è difficile anche far portare i bambini dall'oculista, per motivi di scarsità di tempo o di denaro, per cui ritengo che sia giusto attivare controlli oculistici della popolazione scolastica per individuare precocemente problemi lievi che, col passare del tempo, potrebbero divenire gravi. Mi sono attivata in tal senso contattando l'Unione Italiana ciechi della provincia, da sempre molto attiva nella prevenzione, che ha accettato, con entusiasmo, di promuovere, in collaborazione con oculisti dell'ospedale di Lucca, con la Asl e col Comune di Bagni di Lucca, un check-up completo sui bambini di tutte le scuole primarie dell'Istituto Comprensivo. La speranza è di poter escludere problemi oculistici rilevanti, potenziare le capacità visive, adottare "buone pratiche" anche nella postura del corpo che possano far migliorare lettura e scrittura con una maggiore coordinazione oculo-manuale.

La "posizione corretta" è, infatti, un altro punto fondamentale nel processo di insegnamento. Negli ultimi anni, oltre all'aumento di bambini irrequieti, con problemi di attenzione, irrispettosi o del tutto ignoranti sulle regole del vivere comune, noto con disappunto una crescente disattenzione allo "stare composti" in classe (per non parlare a mensa!). Si pensa che tali aspetti siano marginali, di scarsa importanza educativa. Mai percezione fu più errata, a mio avviso. Ritengo necessario far presente ai genitori quanto certe posture scorrette (ad esempio, tenere le gambe piegate sotto il sedere, scrivere appoggiando la testa al braccio invece di tenere fermo il quaderno, mangiare a bocca aperta ecc.) siano non solo aspetti visibili e rilevabili di scarsa educazione, ma finiscano per innescare, con gli anni, veri e propri problemi fisici (scoliosi, lussazioni delle anche, difficoltà di coordinazione oculo-manuale e di messa a fuoco ecc.) oltre che peggiorare notevolmente i risultati nella letto-scrittura.

Allego qui le frasi di "esercitazione" in stampato maiuscolo (M) e stampato minuscolo (m) utilizzate per le prove di lettura di Natale.

Tra le due esercitazioni, le "riflessioni sul passaggio" dal maiuscolo al minuscolo (M-m).

Al termine, la prima lettera che i bimbi possono leggersi da soli.

LEGGI:

1. MA – MARE – IL MARE È BLU.

2. ME – MELA – LA MELA È ROSSA.

3. MI – MIELE – IL MIELE È BUONO.

4. MO – MOTO – LA MOTO È ROSSA.

**5. MU – MULINO – IL MULINO È
BIANCO.**

6. LA – LANA – LA LANA È ROSA.

7. LE – LEPRE – LA LEPRE È VELOCE.

8. LI – LIMONE – IL LIMONE È ACIDO.

**9. LO – LOMBRICO – IL LOMBRICO È
IN TERRA.**

**10. LU – LUMACA – LA LUMACA È
LENTA.**

11. RA – RAMO – IL RAMO È FIORITO.

12. RE – RE – IL RE È FELICE.

13. RI – RISO – IL RISO È SAPORITO.

14. RO – ROSA – LA ROSA È ROSSA.

15. RU – RUOTA – LA RUOTA È NERA.

**16. SA – SALE – IL SALE È SUL
TAVOLO.**

17. SE – SEME – IL SEME È IN TERRA.
18. SI – SIRENA – LA SIRENA È NEL
MARE.
19. SO – SOLE – IL SOLE È
LUMINOSO.
20. SU – SUONO – IL SUONO DEL
VIOLINO È MELODIOSO.
21. TA – TAVOLO – IL TAVOLO È
ALTO.
22. TE- TELEVISORE – IL TELEVISORE
È IN SALA.
23. TI – TIRO – MARIO FA UN TIRO
CON LA PALLA.
24. TO – TORO – TORO TOM È
BUONO.
25. TU – TUTA – LA MAMMA METTE
LA TUTA.
26. NA – NAVE – LA NAVE È SUL
MARE.
27. NE – NEVE – LA NEVE CADE
LIEVE.

- 28. NI – NIDO – IL NIDO È SUL RAMO.**
- 29. NO – NODO – LA CORDA HA UN NODO.**
- 30. NU – NUDO – MARIO È NUDO.**
- 31. PA – PANE – IL PANE È BUONO.**
- 32. PE – PERA – LA PERA È VERDE.**
- 33. PI – PIUMA – LA PIUMA È BIANCA E NERA.**
- 34. PO – PONTE – IL PONTE È SUL FIUME.**
- 35. PU – PUNTO – MI SONO PUNTO UN DITO.**
- 36. FA – FAME – MARIO HA FAME.**
- 37. FE – FERRO – IL FERRO È CALDO.**
- 38. FI – FIORE – IL FIORE È ROSSO.**
- 39. FO – FORMA – SEI PROPRIO IN FORMA!**
- 40. FU – FUORI – VAI FUORI!**
- 41. DA – DADO – IL DADO È SUL TAVOLO.**

42. DE – DENTE – MI FA MALE UN DENTE.

43. DI – DITO – MI FA MALE IL DITO.

44. DO – DONO – BABBO NATALE MI PORTA UN BEL DONO.

45. DU – DUE – DUE BIMBI VANNO A SCUOLA.

46. VA – VASO – IL VASO È PIENO DI FIORI.

47. VE – VELA - LA BARCA A VELA È SUL MARE.

48. VI – VISO – IL VISO DELLA MAMMA È BELLO.

49. VO – VOLO – VOLO CON L'AEREO.

50. VU – VUOTO – IL CAMION È VUOTO.

51. BA – BARCA – LA BARCA È NEL FIUME.

52. BE – BENE – A SCUOLA SI STA BENE.

53. BI – BIMBA – LA BIMBA CORRE.

**54. BO – BORSA – LA BORSA È IN
CAMERA.**

**55. BU – BUDINO – IL BUDINO MI
PIACE.**

**56. ZA – ZAMPA – IL MIO CANE DA LA
ZAMPA.**

**57. ZE – ZEBRA – LA ZEBRA È
BIANCA E NERA.**

58. ZI – ZIO – LO ZIO LAVORA FUORI.

**59. ZO – ZOO – IL LEONE È NELLO
ZOO.**

60. ZU – ZUPPA – LA ZUPPA È CALDA.

61. CA – CASA – LA CASA È ROSA.

**62. CO – CORONA – LA CORONA È
D'ORO.**

**63. CU – CUORE – IL CUORE È
ROSSO.**

**64. CHE – CHELA – LA CHELA È DI
COLORE CHIARO.**

**65. CHI – CHIODO – IL CHIODO È DI
FERRO.**

**66. CE – CESTO – IL CESTO È PIENO
DI MELE.**

**67. CI – CIPOLLA – LA CIPOLLA MI FA
PIANGERE.**

**68. GA – GATTO – IL GATTO È SUL
DIVANO.**

**69. GO – GOMITOLO – IL GOMITOLO
DI LANA È NERO.**

**70. GU – GUFO – IL GUFO È SUL
RAMO.**

**71. GHE – GHEPARDO – IL
GHEPARDO È NELLA SAVANA.**

**72. GHI – GHIRO – IL GHIRO È NELLA
TANA.**

**73. GE – GELATO – IL GELATO È DI
TANTI COLORI.**

74. GI – GITA – DOMANI VADO IN GITA.

LEGGI:

- 1. IL CANE CORRE.**
- 2. LA PECORA BELA.**
- 3. LA CORONA È IN TESTA AL RE.**
- 4. IL CUORE BATTE.**
- 5. IL CHIODO È NEL MURO.**
- 6. LA CHELA È DURA.**
- 7. LE OCHE SONO NEL CAMPO.**
- 8. I BUCHI SONO NEL MURO.**
- 9. POCHI BIMBI COLORANO.**
- 10. POCHE BIMBE CORRONO.**
- 11. IL CAVALLO CORRE.**
- 12. LA BORSA È DI CUIOIO.**
- 13. LA SEDIA È COMODA.**
- 14. IL DIVANO È COLORATO.**
- 15. I BIMBI FANNO LA CONTA.**

Dal maiuscolo al minuscolo:

La L minuscola sembra una I maiuscola:

la le li lo lu

la G di gatto mette la coda in giù:

ga ge gi go gu ghe ghi,

gla gle gli glo glu

gna gne gni gno gnu

La R minuscola sembra un ricciolo:

ra re ri ro ru bra bre bri bro

bru cra cre cri cro cru dra dre

dri dro dru fra fre fri fro fru

gra gre gri gro gru pra pre pri

pro pru tra tre tri tro tru stra

stre stri stro stru

**BISOGNA STARE ATTENTI A NON
CONFONDERE:**

LA **P** MINUSCOLA = **p**

CON LA **Q** MINUSCOLA = **q**

La p è girata come la P:

pa pe pi po pu

La Q MINUSCOLA è girata verso sinistra e

va sempre con la u: **qua que qui**

quo

BISOGNA STARE ATTENTI ANCHE ALLA

B MINUSCOLA = **b** E ALLA

D MINUSCOLA = **d**

Per la b ricorda Babbo Natale con un solo sacco sulla schiena.

La b, come B maiuscola è girata verso destra.

B – b ba be bi bo bu

La d minuscola, del nostro delfino Dino, è girata verso sinistra:

D – d da de di do du

STAMPATO MAIUSCOLO & stampato minuscolo

Le VOCALI sono quasi uguali, a parte la A-a e la E-e:

A...a, E...e, I...i, O...o, U...u

Tra le CONSONANTI, rimangono quasi uguali:

C...c quindi: **ca, ce, ci, co, cu**

F...f quindi: **fa, fe, fi, fo, fu**

M...m quindi: **ma, me, mi, mo, mu**

N...n quindi: **na, ne, ni, no, nu**

S...s quindi: **sa, se, si, so, su**

V...v quindi: **va, ve, vi, vo, vu**

Z...z quindi: **za, ze, zi, zo, zu**

Cambiano un pochino:

B...b

ricordi? La B maiuscola era il sacco doppio di Babbo Natale. La b minuscola diventa un sacco solo:

ba, be, bi, bo, bu

D...d,

**il nostro delfino fa un salto dall'altra parte,
quindi:**

da, de, di, do, du

G...g

il nostro gatto mette la coda in giù, quindi:

ga, ge, gi, go, gu ma anche

gla, gle, gli, glo, gli,

gna, gne, gni, gno, gnu

H...h

l'acca mutina mette giù un braccino, quindi:

ho, hai, ha, hanno ma anche:

che, chi, ghe, ghi

L...l

La elle minuscola sembra una i maiuscola:

la, le, li, lo, lu

P...p

La p minuscola scende di sotto, quindi:

pa, pe, pi, po, pu

Q...q

Ricordi? La Q va sempre con la u, quindi:

qua, que, qui, quo

R...r

La erre minuscola sembra un ricciolo :

ra, re, ri, ro, ru

T...t

Il nostro toro Tom diventa...un tetto, quindi:

ta, te, ti, to, tu

Adesso guardiamo anche le letterine straniere:

J...j - K...k - W...w - X...x - Y...y

che cambiano pochissimo!

IMPORTANTE!!! Noi useremo lo stampato minuscolo solo per leggere ma d'ora in poi devi ricordare che la LETTERA MAIUSCOLA SI USA OGNI VOLTA CHE INIZIAMO UNA FRASE, DOPO UN PUNTO E COI NOMI PROPRI DI PERSONA, ANIMALE, CITTÀ... METTI IN MEMORIA PER SEMPRE!!!

Leggi:

1. b: ba- bacio, bambola, bar, be- becco, berretto, bere, bi- bimbo, bibita, birillo, bo- bosco, bordo, bombolone, bu- buio, buco, buca.

2. c: ca - cacio, cavallo, camicia, ce- cesto, cerniera, cerino, ci-cipolla, cimice, circo, co-colore, conto, corona, cu-cuore, cuoio, cugino, che- chela, cherubino, cherosene, chi- chilo, chiodo, chilometro

3. d: da-dado, dalia, dama, de-dente, destino, dedalo, di-dito, dio, dimora, do- dono, dolore, dondolo, du- due, duna

4. f: fa- fame, faro, fata, fe- fede, festa, felice, fi-fiore, fidanzato, firma, fo- foto, forma, formaggio, fu-fumo, fuori, fungo

5. g: ga: gatto, galoppo, gancio, ge: gelato, gentile, gente, gi- giro, gioco, giornale, go- gola, gomito, goal, gu-gufo, guarire, guscio, ghe- ghetto, ghepardo, righe, ghi- ghiro, maghi, righe

6. h: ho, hai, ha, hanno

7. l: la- lana, lava, lavatrice, le- lento, lenza, legno, li- libro, limone, lisca, lo- lombrico, lontano, lode, lu-luogo, lupo, luce

8. m: ma- mare, mamma, maiale, me- mela, mese, meta, mi- mira, miele, micio, mo- moto, molo, monte, mu- mulo, muro, mucca

9. n: na- nave, naso, nanna, ne- neve, neo, nebbia, ni- nibbio, nipote, nido, no-nodo, noce, nobile, nu-nube, nuvola, nuovo

10. p: pa- pace, pane, papero, pe-pero, pecora, pellicano, pi- piede, pistola, pilota, po- posto, polo, pomo, pu- puzza, puzzo, punizione

11. q: qua-quadro, qualità, quanto, que-questo, quello, quella, qui-quintale, liquido, quiete, quo-quota, quotidiano, quoziente

12. r: ra- rana, racchetta, rapido, re- regina, regno, realtà, ri- riso, rima, ritorno, ro- rosa, rondine, rosmarino, ru-ruota, rumore, rullo

13. s: sa- sale, salita, santo, se-sete, senso, sentimento, si- signore, signora, silenzio, so-sole, sogno, sosta, su-suolo, sudicio, sussulto

14. t: ta-tana, tavolo, tamburo, te-tenda, televisore, tela, ti-tiro, tipo, taglio, to-topo, tonno, toppa, tu-tubo, tuta, turbo

15. v: va-vaso, valore, vassoio, ve- vedova, vestito, veloce, vi- viso, viola, vincere, vo- volo, vomito, volontà, vu- vuoto, vulcano, vuotare

16. z: za: zampa, zattera, zampirone, ze- zecca, zecchino, zeppa, zi- zio, zia, zibibbo, zo- zoo, zona, zolletta, zu- zufolo, zucchero, zucca.

LEGGI TANTE VOLTE:

**ca ce ci co cu chi che ho hai ha hanno fa fe fi
fo fu sa se si so su ma me mi mo mu na ne ni
no nu pa pe pi po pu ta te ti to tu va ve vi vo
vu za ze zi zo zu**

**casa – ciuco – ceci – cena – cuoio – cinese –
fame fine – fumo – foca – foche – chiesa –
nome – fase nanna – nave - nuovo – soma –
somma – seno - ho suo – sua – sano – vaso –
vena – vino – voto – hai chiave – chiuso – oca
- oche – moto – muto - tono tuono – hai - tana
– viso – vuoto – zio – zia – ha anno zanna –
zeta – canne – cane – micio - mai – mese –
hanno – china – chioma – schiena – uomo -
fieno**

1.lo ho fame. 2. Tu hai sonno. 3. Catia ha sete.

**4. Catia e Nana hanno fame. 5. La tana è
vuota. 6. Il tino è pieno. 7.Il tono di voce è
alto. 8. Il fumo è alto.**

**9. Il tuono è forte. 10. Tina ha la penna. 11.
Mamma fa la pizza. 12. lo ho sonno. 13. Tu hai
sete.**

CARI BIMBI,

SONO GIÀ PASSATI TRE MESI DI SCUOLA ED È ARRIVATO IL MOMENTO DI ANDARE IN VACANZA PER UN PO'.

MOLTI DI VOI HANNO IMPARATO A LEGGERE E SCRIVERE SPEDITAMENTE IN QUESTI MESI, ALTRI HANNO BISOGNO DI FARE ANCORA UN PO' DI ESERCIZIO MA SONO SICURA CHE MIGLIORERANNO PRESTO.

DURANTE LE VACANZE, MI AUGURO CHE FACCIATE OGNI GIORNO I COMPITI CHE VI HO PREPARATO CHE, COME VEDRETE, SONO SEMPLICISSIMI. SI TRATTA, SOPRATTUTTO, DI RIPASSARE ALCUNI "SUONI" CHE POTRESTE CONFONDERE E DI COLLEGARE I DISEGNI DEGLI OGGETTI AI SUONI CON CUI INIZIA CIASCUNO DEI LORO NOMI.

QUELLO CHE MI PREME PARTICOLARMENTE È LA LETTURA. VI PREGO DI LEGGERE OGNI GIORNO LE FRASI CHE VI HO PREPARATO E DI SEGNARE QUELLO CHE NON RIUSCITE A LEGGERE PER RITORNARCI SOPRA PIÙ VOLTE FINCHÉ NON RIUSCIRETE A LEGGERE TUTTO BENISSIMO. AIUTATEVI, SE NE AVETE BISOGNO, CON LA TABELLA CHE VI HO PREPARATO CON TUTTI I SUONI CHE ABBIAMO AFFRONTATO E I RELATIVI DISEGNI: M COME MONTAGNE MISTERIOSE, L COME LUNA, R COME RANA, N COME NIDO, P COME PELLICANO, B COME BABBO NATALE E COSÌ VIA.

VI ASPETTO DOPO BEFANA BELLI, VIVACI E PRONTI, COME SEMPRE, PER CONTINUARE INSIEME L'AVVENTURA DELL'IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE SEMPRE MEGLIO! UN GRANDE AUGURIO A VOI E ALLE VOSTRE FAMIGLIE PER UN NATALE SERENO E UN ANNO NUOVO FELICE CON TANTO AFFETTO

LA MAESTRA DALIDA

Ho ribadito in precedenza l'importanza dell'ambiente di apprendimento, che deve essere stimolante, ricco, vivace. Esso non è costituito solo dagli oggetti, dai muri, dai cartelloni, ma anche e soprattutto dalle persone. Ecco che, proprio a novembre, quando presento loro la lettera B, arriva BABBO NATALE a portare le caramelle; e subito dopo, temendo di essere da meno, la Befana fa arrivare un pacco, con tanto di lettera, pieno zeppo di libri nuovi. È lo stimolo per costruire una biblioteca di classe con uno scatolone. Ogni giorno c'è quell'attesa di qualcosa di nuovo, che fa venire a scuola sorridenti.

Ritornando agli apprendimenti, è importante seguire fin dall'inizio ogni bambino perché mantenga una postura corretta sul banco, tenga diritto il quaderno davanti agli occhi, impugni correttamente il lapis (la penna la faccio usare solo a fine anno).

Particolare cura richiede il passaggio alla lettura e scrittura in corsivo.

Avevo messo già in guardia i genitori, al primo incontro di settembre, sull'inutilità di accelerare questo processo che sembra essere diventato, ultimamente, uno degli obiettivi principali da raggiungere e nel più breve tempo possibile. In realtà non è un passaggio affatto scontato per i bambini che devono passare ad un movimento e ad un controllo manuale piuttosto complesso. Solitamente non passo al corsivo fino a Pasqua e così ho fatto anche questa volta. Nei mesi precedenti ho aumentato a dismisura l'attesa nei bambini, spiegando loro che avrebbero dovuto impegnarsi tantissimo, che avrebbero avuto un quaderno solo per il corsivo e la penna (cancellina). Contemporaneamente, avevo coinvolto i genitori con una lettera (che allego), in cui spiego l'importanza del passaggio e chiedo di prendere alcuni accorgimenti. Da notare che i bambini di oggi hanno una manualità scarsissima unita ad un'autonomia spesso inesistente. Per capirci, a Natale, durante le vacanze, avevo dato come compito l'imparare a legarsi le scarpe! Alla fine della classe seconda, ancora sei bambini non sapevano legarsele.

Cari genitori,

ormai sono passati cinque mesi dall'inizio della scuola e della fantastica avventura dei vostri figli lungo il cammino dell'apprendimento. Lettura e scrittura sono ormai alla portata di tutti, i bambini mostrano grande interesse e desiderio di migliorare e, soprattutto, vengono a scuola volentieri rendendo molto felici noi insegnanti. Come vi abbiamo sempre detto, l'entusiasmo e la gioia dell'imparare sono fondamentali nell'apprendimento e vanno perseguiti costantemente. Per questo cerchiamo sempre di rendere piacevoli e divertenti le attività, stimolando al massimo l'autonomia di ciascuno. Ogni attività è calibrata su misura per ogni bambino che deve essere in grado di svolgerla da solo e gustare così la gioia dell'indipendenza.

Nel giro di un mese passeremo ad affrontare la famosa scrittura "in corsivo". Come avrete notato, negli ultimi tempi i bambini scrivono molto in stampato maiuscolo per acquisire una sempre maggiore scioltezza nel tratto e nella composizione. Il passaggio al corsivo non è una cosa semplice: va affrontata con determinazione e per gradi, abituando il bambino a gesti armonici e di "legatura" delle lettere che richiedono grande controllo oculo-manuale. Inizierò già da adesso dei semplici esercizi di corretta prensione del lapis e della penna che, se ripetuti più volte anche a casa, faranno progredire più rapidamente i bambini. Chiedo pertanto la vostra collaborazione nel controllare la presa dei vostri bambini che deve essere di tre dita sul lapis o la penna ad una distanza di circa due dita dalla punta, come nel disegno qui sotto.



Sarebbe auspicabile "marcare" il punto di presa con un semplice elastico e utilizzare sempre lapis lunghi almeno dieci centimetri. Troppo spesso i bimbi usano mozziconi che diventa difficile gestire bene.

Per il passaggio al corsivo vero e proprio vi chiederei di far arrivare già da adesso a scuola:

- un quadernone a righe di prima, coi margini come il campioncino che vi allego (con etichetta con nome del bambino/a) e
- una penna cancellina con un elastico avvolto a circa 3 centimetri dalla punta, nel punto in cui vostro/a figlio/a vedete che riesce a tenerla bene.

Non importa acquistare penne di marca o costose, basta che scrivano bene. Esortate i vostri bimbi al massimo rispetto di questo nuovo strumento che costa, comunque, molto di più una normale penna.

Grazie della collaborazione!

Maestra Dalida

A metà marzo, arriva il momento fatidico. Tutti hanno i loro quaderni a righe, che chiedo di colorare di giallo spiegando che quelle saranno le “stradine strette” dove dovranno stare le lettere e iniziamo.

Ci vorranno altri due mesi per completare anche questo percorso di cui non sto a raccontare nel dettaglio tutti passaggi ma che, davvero, va seguito passo passo e, se il caso, rimandato a tempi migliori.

Al termine di ogni “periodo di apprendimento”, cioè di quel lungo lasso di tempo (anche 4-5 mesi) al termine del quale prevedo acquisito un apprendimento, consegno ad ogni bambino degli “strumenti compensativi”, ossia delle schede, da portare sempre dietro e a cui ricorrere in caso di necessità o dubbio.

Alcuni sintetizzano nello spazio di una pagina tutti i contenuti riportati sui tabelloni di classe.

Questi gli “strumenti compensativi” che ogni alunno doveva “portare sempre dietro”:

1- il sillabario individuale con tutti i “personaggi-consonanti” affissi in classe a formare il cartellone gigante (già allegato a p.224 di questa tesi).

L'unica differenza dal cartellone è che, nel sillabario individuale, mancano le sillabe scritte in stampato minuscolo;

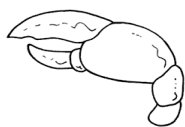
2- il foglio delle “difficoltà ortografiche” con le figure-aggancio;

3- il “rammentatore” in corsivo con le difficoltà ortografiche e le lettere maiuscole;

4- l'alfabeto della “carica dei 21” (un bimbo si è infatti trasferito e in classe sono rimasti in 21), con tutti e quattro i segni grafici: stampato maiuscolo, stampato minuscolo, corsivo maiuscolo e corsivo minuscolo. Non lo riporto qui per le dimensioni superiori al foglio A4. Riporto, invece,

5- la tabella dei caratteri che, plastificata per bene, accompagnerà i bimbi fino alla scuola secondaria di primo grado.

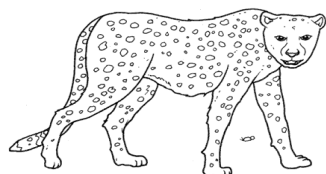
CHE



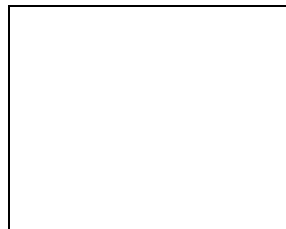
CHI



GHE



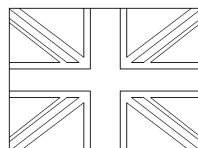
GHI



GLA



GLE



GLI



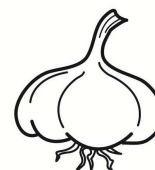
GLO



GLU



GLI

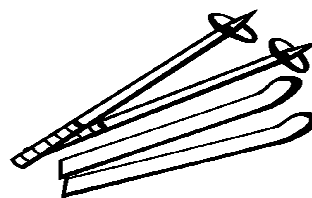


GN

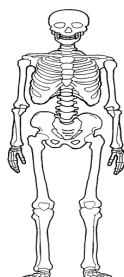


SCE

SCI











































































































SCHE



SCHI



 a	 la	 ra	 na	 ma	 sa	 pa	 la	 ca		 ga	 ba	 da	 fa	 va	 za	 qua	 gna	
 e	 le	 re	 ne	 me	 se	 pe	 le	 che	 ge	 ghe	 be	 de	 fe	 ve	 ze	 que	 gnesce	
 i	 li	 ri	 ni	 mi	 si	 pi	 ti	 chi	 ci	 gi	 ghi	 bi	 di	 fi	 vi	 zi	 quigni	 sci
 o	 lo	 ro	 no	 mo	 so	 po	 lo	 co		 go	 bo	 do	 fo	 vo	 zo	 quogna		
 u	 lu	 ru	 nu	 mu	 su	 pu	 lu	 cu	 gli	 gu	 bu	 du	 fu	 vu	 zu	 gnu		
 h	 l	 r	 n	 m	 s	 p	 l	 t	 c	 g	 b	 d	 f	 v	 z	 q		

Rammentatore liberamente tratto da metodo Fogliarini

TABELLA DEI CARATTERI

O

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z		
À	Á	Â	Ã	Ä	Å	Æ	Ç	È	É	Ê	Ë	Ì	Í	Î	Ï	Ð	Ñ	Ò	Ó	Ô	Õ	Ö	×	Ü	Ý	Þ	ß
à	á	â	ã	ä	å	æ	ç	è	é	ê	ë	ì	í	î	ï	ð	ñ	ò	ó	ô	õ	ö	×	ü	ý	þ	ÿ

DA USARE PER:

- CONOSCERE I DIVERSI CARATTERI DI SCRITTURA
- NOTARE LA DIFFERENZA TRA MAIUSCOLO E MINUSCOLO
- APPRENDERE L'ORDINE ALFABETICO
- CERCARE PAROLE SUL DIZIONARIO, SULLA RUBRICA, SULL'ELENCO DEL TELEFONO

Tabella dei caratteri

Tratta da AA.VV., *Dislessia. Strumenti compensativi*, Libri Liberi, Firenze, p.3. 2004.

Al termine dell'anno scolastico, il bilancio è positivo, in generale: molti leggono velocemente e senza errori, alcuni necessitano di maggiore attenzione, una bambina va "tenuta d'occhio", il bimbo della macchina del tempo continua a manifestare qualche incertezza nel riconoscimento dei grafemi e nella loro associazione ai fonemi, ma ha iniziato a leggere e ha voluto leggere anche a voce alta, come tutti, ricevendo un applauso lunghissimo da me e da tutti suoi compagni. È seguito dalla neuropsichiatra e dalla logopedista della ASL di appartenenza, il linguaggio è migliorato e comprensibile al 90%, è sereno e questo è l'aspetto più importante. La sua sarà una strada un po' irta di ostacoli, ma faremo di tutto per farglieli saltare a piè pari.

È faticoso insegnare, soprattutto oggi, ma è anche il mestiere più bello del mondo, in cui puoi inventare, recitare, cantare e creare anche un po' di magia.

Prima di Natale i miei bimbi avevano scoperto un messaggio (opportunamente sistemato per tempo) scavando nel giardino della scuola, su cui era scritto:

"Questo è un messaggio riservato
a chi ha a lungo scavato,
a chi ha sempre cercato...
continua a cercare e vedrai...
che un tesoro troverai!".

Il testo poetico lascia molto a desiderare, ma il messaggio è rimasto nelle giovani menti studiose.

Al termine dell'anno scolastico, rivivendo molti dei momenti passati insieme, alcuni bimbi hanno ricordato il momento dello scavo e della scoperta, la sorpresa e le corse di gioia che erano seguite. Ripensando al messaggio, alcuni hanno detto di aver capito che il tesoro del messaggio non erano soldi, dolci o giochi: era la conoscenza, che adesso, leggendo e scrivendo, era alla loro portata.

Non è magia, questa?

4.2.4.Strumenti compensativi

Gli strumenti compensativi sono strumenti di facilitazione che danno, a coloro che hanno dei disturbi specifici dell'apprendimento, l'opportunità di moltiplicare le loro possibilità, di raggiungere molti obiettivi in autonomia, di sentirsi più sicuri, di aver voglia di provare a fare attività che prima temevano di fare.

“Lo scolaro con difficoltà di apprendimento, utilizzando gli strumenti compensativi, trova gli stessi vantaggi di coloro che vedono abbattere le barriere architettoniche. Diventa improvvisamente capace di fare da solo ciò che prima non era in grado di fare senza l'assistenza continua di un adulto. Perde la paura di sbagliare che si era manifestata a causa di insuccessi a ripetizione, accetta di lavorare da solo. Pensate alle tabelline: perché non concedere al bambino l'esperienza del successo attraverso l'impiego della tavola pitagorica che qualsiasi adulto della mia generazione ha sempre avuto a disposizione sull'ultima pagina del quaderno? Qual è il motivo che spinge l'insegnante a vietarne l'uso? Forse qualcuno pensa che un bambino che conosce a memoria le tabelline sia per questo motivo più intelligente di un altro? È semplicemente più abile. Con la tavola pitagorica un bambino con difficoltà potrebbe fare i calcoli alla stessa velocità degli altri, senza sbagliare il risultato. Perché vogliamo negargli questa possibilità? Sarebbe come impedire ad un paraplegico sulla sedia a rotelle di usare gli scivoli per attraversare la strada”.²²⁷

Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria e che sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. Fra i più noti ci sono, e lo ripeto:

- la sintesi vocale,
- il registratore,
- i programmi di videoscrittura con correttore ortografico,
- la calcolatrice,

²²⁷ Stella G. in AA.VV., *Dislessia. Strumenti compensativi*, Libri Liberi, Firenze, p.VII, 2004.

- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, di cui parlerò in seguito.

Ci sono strategie utilizzate per bambini con difficoltà che risultano essere più che efficaci con tutti i bambini, come hanno sempre dimostrato le esperienze di grandi pedagogisti come Maria Montessori,²²⁸ di fisiatri come Glenn Doman,²²⁹ come ho potuto io stessa verificare nella mia personale esperienza di vita come madre di un bambino cerebroleso in seguito a sofferenza neonatale.

Quelle che oggi vengono definite misure compensative, l'insegnante saggio le ha sempre utilizzate con tutti suoi alunni per stabilire quelli che, nel passato, si chiamavano "agganci" (materiali visivi da portare con sé sotto forma di griglie, tipo le tabelline), o "facilitatori" per le nuove competenze da acquisire.

Sono strumenti compensativi, (mi ripeto in parte rispetto a quanto ho già elencato precedentemente):

- La tabella dei caratteri, da usare per:
 - . conoscere i diversi caratteri della scrittura,
 - . notare la differenza tra maiuscolo e minuscolo,
 - . apprendere l'ordine alfabetico,
 - . cercare parole sul dizionario, sulla rubrica, sull'elenco telefonico.
- Il segnariga, da usare per:
 - . non perdere la riga durante la lettura,
 - . isolare una riga alla volta durante la lettura.
- La tabella con le parole difficili da scrivere (es.: acquisire, d'accordo, ce n'è, esecuzione, ce l'ho, ce l'hai, ce l'ha, ce l'hanno, ecc), da usare per:
 - . copiare le parole difficili da scrivere,
 - . allenarsi a leggerle,
 - . aggiungere nuove parole difficili da ricordare.
- La tabella con le parole difficili e il loro significato (es.: flora= insieme di piante, fauna= insieme di animali; precedente= che viene prima,

²²⁸ Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999.

Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano, 2008.

Montessori M., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano, 2007.

Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1999.

Montessori M., *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 1992.

²²⁹ Doman G., *Come moltiplicare l'intelligenza del vostro bambino*, Armando, Roma, 1987.

successivo= che viene dopo, contemporaneo= che avviene nello stesso momento), da usare per:

- . copiare le parole difficili e
- . ricordare il loro significato.
- Tabelle dei digrammi e trigrammi difficili, con tanto di immagini-“aggancio” (es.: CA-CE-CI-CO-CU-CHI-CHE-CIA-CIO-CIU ecc.), da usare per:

- . memorizzare come si scrivono le sillabe complesse,
- . avere una parola-chiave per ricordare le sillabe,
- .allenarsi a leggere i suoni difficili.
- Tabella con parole capricciose (es.: cuore, cuoco, cuoio, scuola, cuocere, ecc.);
- Tabella con parole che si scrivono con CU o con QU;
- Tabella delle parole con CQU (le parole dell'acqua ma anche acquistare, acquisire, acquirente, acquisto) e con QQU (soqqadro è l'unica in italiano);
- Tabella con le regole del plurale delle parole che terminano con CIA o GIA;
- Tabella dell'uso dell'H;
- Tabella degli accenti e monosillabi;
- Tabella sulle regole della punteggiatura;
- Tabella sugli articoli determinativi e indeterminativi;
- Tabella sui nomi propri o comuni, di persona, cosa o animale ecc.;
- Tabella sugli aggettivi;
- Tabelle sui verbi;
- Tabelle su sinonimi e contrari;
- Tabelle di nomenclatura delle parti del corpo (utilizzabili anche per la lingua inglese);

- Tabelle di arricchimento lessicale in vari campi

Per quanto riguarda la matematica:

- Linea dei Numeri “piccoli”(di solito fino al 20);
- Quadrato o linea dei numeri (di solito fino a 100);
- Centimetro, metro;
- Tavola pitagorica;
- Tavola del doppio e del triplo;

- Tavola del pari e del dispari;
- Tabelline;
- Tavola dei simboli numerici e del nome delle operazioni corrispondenti;
- Tavole delle misure di lunghezza, peso, capacità;
- Tavola dei numeri romani;
- Tavole delle frazioni;
- Tavola su peso lordo, netto e tara;
- Tavola delle formule pratiche per calcolare aree e cubature geometriche.

Per storia:

- Tavola per leggere l'orologio;
- Tabelle dei giorni della settimana, dei mesi dell'anno, delle stagioni;
- La linea del tempo;
- Tabelle di sintesi dei vari periodi storici presi in esame;
- Le prime civiltà.

Per geografia:

- Tavola del sistema solare;
- Il planisfero;
- Tavole dei continenti e loro suddivisioni;
- Tavola dell'Italia e sua suddivisione in Regioni e così via.

Come si vede, infinite sono le possibilità di creare strumenti compensativi nelle varie aree di studio.

C'è da tenere ben presente che oggi i libri di testo devono essere in formato digitale²³⁰ e questo è indubbiamente un grande aiuto per i ragazzi con DSA, dato che possono passare direttamente all'utilizzo del software di gestione della sintesi vocale per la lettura. Accanto al formato digitale

²³⁰ Le innovazioni introdotte negli ultimi anni sull'adozione dei libri di testo nelle scuole statali sono state significative e hanno visto, già con le adozioni per all'a.s. 2009/2010, un passaggio graduale ad un formato digitale e ad una integrazione del libro di testo con contenuti digitali interattivi. Dalle disposizioni legislative (D.L. 112/08, convertito nella Legge 133/08) dove si suggeriva di preferire i libri di testo in formato digitale, scaricabili da internet ovvero quelli editi in forma mista (comprendenti una parte a stampa e una parte in formato digitale per l'integrazione o l'eventuale aggiornamento del testo cartaceo) siamo arrivati ad oggi dove il Collegio dei docenti deve adottare esclusivamente libri nella versione digitale o mista.

Il Decreto Ministeriale n. 209 del 26/03/2013, infatti, recependo le misure contenute nel Decreto Sviluppo 179/12 di attuazione dell'Agenda Digitale per l'istruzione conferma le disposizioni individuando tre tipologie di libri di testo:

libro in versione digitale, libro in versione mista composto da libro cartaceo e contenuti digitali integrativi, libro in versione mista composto da libro digitale e contenuti digitali integrativi.

dei libri di testo c'è la possibilità di accedere ai servizi di prestito degli audiolibri e dei libri parlati, altri eccellenti ausili.

Il computer è un valido strumento compensativo che consente al ragazzo di bypassare molte delle difficoltà legate alla dislessia e alla disgrafia. Consideriamo alcune delle peculiarità che hanno reso l'informatica così diffusa nel mondo e quali siano i vantaggi che offre:

1. Nella tastiera sono presenti tutte le lettere in stampato maiuscolo: questo consente un minor carico della memoria di lavoro.
2. Scrivere qualsiasi testo in modo graficamente leggibile e bello.
3. Scrivere testi ortograficamente corretti grazie all'uso del correttore automatico.
4. Memorizzare i dati e recuperarli in modo rapido.
5. Modificare i documenti e quindi riutilizzarli.
6. Reperire informazioni in "magazzini" quali Wikipedia, Internet, ecc.
7. Importare testi e immagini che si possono utilizzare, grazie all'uso dello scanner.
8. Utilizzare appositi lettori con sintesi vocale.
9. Scambiarsi documenti e informazioni.
10. Costruire mappe concettuali per lo studio.

I ragazzi con DSA spesso scrivono in modo illeggibile a loro stessi, hanno problemi ad organizzarsi, perdono le cose, faticano a ricordare e reperire materiale: il computer è quindi lo strumento che compensa le loro difficoltà.

I ragazzi, inoltre, accettano volentieri di utilizzare il mezzo informatico accattivante e diffuso com'è, non diviene un mezzo di emarginazione ma anzi di valorizzazione di chi, a scuola, è chiamato ad utilizzarlo.

Numerosi sono i software abilitativi e facilitativi da usare con studenti DSA che non ritengo sia il caso, però, di elencare qui.

La rappresentazione per mappe è una delle più potenti strategie compensative a disposizione degli alunni con DSA, in particolare in caso di marcata difficoltà di lettura, e quindi di studio sui testi tradizionali, perché sostituisce, o semplicemente "integra", la comunicazione testuale con quella visiva.

È una strategia che ha quasi sempre una componente tecnologica, perché le mappe si possono produrre, ma non necessariamente, col computer. Il computer può leggere un testo con la sintesi vocale, può scrivere quello che viene dettato al microfono, ma non può costruire da solo una mappa concettuale. Lo strumento informatico, in questo caso, può servire solo a concretizzare un progetto che deve necessariamente essere sviluppato da una persona in grado di comprendere la struttura e l'organizzazione delle informazioni da rappresentare.

La mappa aiuta tutti gli studenti, non solo quelli con DSA, a memorizzare contenuti e ad evidenziare i collegamenti con le informazioni possedute, sia quelle recenti che quelle già sedimentate. Anche quando i contenuti sono in grande quantità, con la mappa sono riuniti in uno spazio ridotto che favorisce la memoria visiva.

Per i ragazzi con DSA l'uso delle mappe è ottimale per preparare un'argomentazione, sia scritta che orale, perché ne visualizza e ne traccia il percorso, ossia l'ordine di esposizione. La mappa favorisce e potenzia anche la comprensione delle connessioni logiche tra i concetti da esporre, riassunti con frasi minime che permettono il recupero veloce delle informazioni e la loro memorizzazione.

La mappa, infine, esplicita visivamente quei processi mentali di rielaborazione personale del testo che sono fondamentali per lo sviluppo della comprensione e rendono il soggetto consapevole dei propri processi conoscitivi.

È questo un importante aspetto meta cognitivo da sostenere nei ragazzi con DSA, che operano più facilmente per strategie che per processi.

Il concetto di didattica compensativa indica come questo tipo di approccio possa andare oltre il semplice impiego personale di strumenti e strategie per coinvolgere globalmente tutta l'attività di insegnamento-apprendimento. Essa è, quindi, innanzitutto, un insegnamento che tiene conto delle difficoltà di ciascuno e agevola i diversi stili di apprendimento personali. Ma compito dell'insegnante è anche quello di promuovere un efficace metodo di studio e di lavoro che, partendo dalle oggettive difficoltà dell'alunno con DSA, individui insieme a lui e ai genitori delle soluzioni operative, e compensative, il più possibile efficaci.

4.2.5. Misure dispensative

In base alle necessità individuali e all'entità del disturbo specifico di apprendimento, dovrà essere garantita la dispensa da alcune prestazioni come:

- La lettura a voce alta, che, avvenendo di fronte ai compagni, potrebbe penalizzare e umiliare il ragazzo con DSA.
- La scrittura veloce sotto dettatura.
- La lettura di consegne.
- La scrittura in carattere corsivo.
- L'uso del vocabolario.
- La memorizzazione delle tabelline e delle formule geometriche, cui si può ovviare, come abbiamo visto, con gli strumenti compensativi.
- Lo studio della lingua straniera in forma scritta.

C'è da ribadire che le misure dispensative devono venire attivate solo in presenza di DSA molto gravi e dopo aver attuato tutte le strategie alternative possibili per aggirare gli ostacoli frapposti dai disturbi.

Non devono certo essere una pratica diffusa di "resa" del corpo docente e, ancor meno, dello studente che, anzi, ha tutto i diritti (ma anche i doveri) di accedere all'istruzione completa, usufruendo degli ausili, dei tempi, degli spazi e degli strumenti compensativi che gli spettano.

CONCLUSIONI

È stato un lungo viaggio questo: un viaggio di ricerca e di scoperta di quanto è stato fatto e di quanto ancora c'è da fare per migliorare l'educazione linguistica nelle nostre scuole.

Migliorare per tutti, nessuno escluso.

Come spesso succede, per affrontare e possibilmente risolvere dei problemi, si finisce per fare delle scoperte o per individuare soluzioni alternative.

È successo con Maria Montessori, con don Milani, con molti altri grandi maestri del nostro passato che, volendo garantire il diritto all'istruzione a quella parte di popolazione infantile che ne era esclusa, hanno aperto nuove strade, hanno indicato nuove modalità di insegnamento: più inclusive, più costruttive, più creative.

Ci troviamo di nuovo davanti a cambiamenti importantissimi per la scuola.

Il riconoscimento dei DSA, anche a livello legislativo, con la Legge 170/2010, spinge i docenti ad analizzare, individuare ed adottare nuovi modi di fare scuola, basati sull'individualizzazione e la personalizzazione degli apprendimenti.

Le tecnologie informatiche, ma anche semplici accorgimenti di "buone prassi" da mettere in pratica quotidianamente, possono rendere l'insegnamento più incisivo ed efficace per tutti, non solo per chi manifesta difficoltà o disturbi specifici di apprendimento.

I tempi sono duri, la pressione dell'opinione pubblica sulla scuola e il corpo docente è opprimente e avvilente.

Ma dobbiamo reagire e dobbiamo farlo concretamente, se vogliamo salvare la nostra scuola.

Una scuola, quella italiana, da molti anni all'avanguardia nell'accoglienza delle diversità.

Una scuola dell'inclusione, della flessibilità e della sperimentazione che, troppo spesso, si ripiega su sé stessa, non reagisce alle provocazioni, si chiude.

Il periodo di crisi, di scarsa credibilità, le problematiche che la scuola si trova ad affrontare quotidianamente devono spingerci, invece, ad impegnarci ancora di più, a studiare di più, a chiedere più formazione, più

contatti con le Università e i centri di ricerca per migliorare le nostre professionalità.

Lo dobbiamo ai nostri grandi maestri del passato che, tutti, nessuno escluso, hanno dovuto combattere contro l'ottusità e la burocrazia da sempre imperanti nel nostro Paese.

Lo dobbiamo agli studenti che si affidano a noi, lo dobbiamo al futuro che ci aspetta e che starà a noi preparare.

Vorrei concludere con le parole di Jerome Bruner, da sempre impegnato attivamente nell'educazione:

“L'educazione non è semplicemente trasmissione di cultura, ma è anzitutto formazione di un potere e di una sensibilità mentale che consentano a ciascuno di procedere da solo alla ricerca e di costruirsi una personale cultura interiore.

La scuola è la via che apre alla via della ragione, con tutte le conseguenze che ciò implica circa la fiducia nella possibilità di servirsi dei propri poteri mentali al massimo e di verificare ciò che è implicito in quanto si è già appreso.

Fine dell'educazione è la conoscenza del mondo e delle sue leggi, conoscenza che ha una struttura e una storia che ci consentono di ordinare e definire l'esperienza, e di godere della sorpresa.

Il metodo di insegnamento è quello implicito in ogni attività conoscitiva: esso è uno sforzo ordinato e responsabile verso l'autoapprendimento, uno sforzo per disporre ogni particolare conoscenza in un'ordinata rappresentazione del mondo che rispetti il particolare, ma riconosca altresì che l'astrazione è essenziale per l'intelletto.

Occorre che la scuola, per continuare ad essere alla base del progresso sociale in un'era di così rapide trasformazioni, trovi il mezzo di ringiovanire e trasformare l'istruzione che offre, introducendo nei suoi programmi le nuove scoperte del nostro tempo. Tutto ciò dipende, alla fin fine, dalla capacità di coltivare e dare espressione ai modelli di perfezione che emergono dalla nostra poliedrica civiltà.

Fini meno ambiziosi di questi non sono all'altezza della sfida che fronteggiamo.”²³¹

²³¹ Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, pp. 158-159, 2005.

Dobbiamo vincere lo scoramento e trovare le forze per ringiovanire, per trasformare l'istruzione, tenendo conto delle nuove scoperte del nostro tempo. Non possiamo non informarci continuamente su quanto la scienza e la ricerca ci mettono a disposizione, non possiamo non rivedere la nostra didattica in base alle nuove scoperte.

La scuola è un essere vivo, rinnovato costantemente dalle nuove schiere di studenti che la frequentano, essi stessi portatori del nuovo che avanza.

Questo, in estrema sintesi, l'argomento principale della mia tesi: l'ignoranza degli operatori della scuola non è ammessa, soprattutto in un settore, come quello che riguarda i ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento, in cui è stato dimostrato ampiamente come un corretto approccio alle problematiche consenta miglioramenti consistenti o, comunque, permetta di sviluppare strategie cognitive di buona qualità. C'è, dunque, la necessità per tutti noi, operatori della scuola, di impegnarsi nella conoscenza approfondita delle problematiche che rendono difficile l'apprendimento ai nostri studenti. Un impegno che può e deve diventare atto generativo di "buone prassi" e di nuove strategie efficaci di insegnamento, allo scopo di permettere a tutti, nessuno escluso, di godere del diritto all'istruzione.

Un'eroina dei nostri tempi, Malala Yousfzai, diciassettenne vincitrice del premio Nobel per la Pace 2014, nel suo storico discorso alle Nazioni Unite, nel 2013, ha detto:

"Un bambino, un insegnante e un libro possono cambiare il mondo".

Sono parole che nascono dalla sofferenza e dalla testardaggine intelligente di una bambina che non ha voluto accettare passivamente il suo ruolo di futura donna ignorante. È una bambina a mostrarci la strada persa in questo mondo di superficialità, di fretta e prevaricazione, in cui scuola e insegnanti hanno perso di valore e prestigio sociale. Ritornare all'essenziale, alla lentezza degli processi di apprendimento validi e duraturi, al rispetto per i diversi modi apprendere: queste sono le sfide che la scuola deve affrontare per poter continuare a credere di poter cambiare e rendere più giusto questo pazzo, frenetico, mondo.

Bisogna crederci.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Un mare di parole*, Erickson, Trento, 2008.
- AA.VV., *Il corsivo dall'A alla Z.(La teoria + la pratica). Un metodo per insegnare i movimenti della scrittura*, Erickson, Trento, 2004.
- AA.VV., (a cura di dislessiainrete.org), *Alunni speciali non solo dislessia*, De Agostani Scuola, Novara, p.8, 2012.
- AA.VV., *Dislessia attività di recupero*, Libri Liberi, Firenze, 2005.
- AA.VV., *Dislessia e altri DSA a scuola*, Erickson, Trento, 2013.
- AA.VV., *Dislessia e trattamento sublessicale*, Erickson, Trento, 2010.
- AA.VV., Gruppo MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento, 2001.
- AA.VV., Gruppo MT, *Nuova guida alla comprensione del testo, vol. 1, 2, 3, 4*, Erickson, Trento, 2003.
- AA.VV., *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola secondaria primo grado*, Annali della Pubblica Istruzione, le Monnier, Firenze, 2014.
- AA.VV., *PuntoEdu: un modello di apprendimento*, Quaderni degli Annali dell'istruzione, Le Monnier, Firenze, 2005.
- AA.VV., *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, Certaldo, 1971.
- AID, *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Erickson, Trento, 2009.
- Allamandri V., Ragazzo F., *Screening e laboratori nella prima classe della scuola primaria. Esperienza triennale di collaborazione ASL-scuola*, in «Dislessia», vol.4, pp.241-253, 2007.
- Alloway T.P., *How does working memory work in the classroom?*, in «Educational Research and Reviews», 1, pp. 134-139, 2006.
- Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, 2001.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.
- Baddeley A.D., *La Memoria di lavoro*, Cortina, Milano, 1990.

Balboni P., *Italiano, lingua materna. Fondamenti di didattica*, Utet Università, Torino, 2006.

Balboni P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino, 2013.

Baricco A., *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Fandango, Roma, 2006.

Bartoli M., *Percorsi e proposte*, Centro Pedagogico Modenese, Programmi Editoriali.

Benso E., *La dislessia. Una guida per genitori e insegnanti: teoria, trattamenti e giochi*, IL Leone Verde Edizioni, Torino, 2011.

Benso F., *Sistema Attentivo Esecutivo: osservazioni critiche e sviluppo*, in Sabbadini L., *Disturbi Specifici del Linguaggio, Disprassie e Funzioni Esecutive*, Springer Verlag Italia, pp 43-86, 2013.

Benso F., Clavarezza V., Caria A., Chiorri C., *Validazione di un modello multicomponentiale della lettura. Teorie utili alla prevenzione, allo screening e all'intervento nella dislessia evolutiva*. Dislessia 1., pp. 39 -65. Erickson, Trento, 2013.

Benso F., Pregliasco R. e Marinelli M., *Implicazione dell'attenzione spaziale, del controllo del fuocoattentivo e delle abilità oculomotorie nella lettura delle Non Parole*, Dislessia 3, pp. 341 –353, Erickson ,Trento, 2009.

Benso F., *Sistema attentivo-esecutivo e lettura*, Il Leone Verde, Torino, 2010.

Berlinguer L., *Siamo indietro perché incapaci di sfruttare le tecnologie*, in «Il Messaggero», 6 dicembre 2009.

Berlucchi G., *Some effects of cortical and callosal damage on conscious and unconscious processing of visual information and other sensory inputs*, in «Progress in Brain Research» n.144, pp. 79-93, 2004.

Berretta M., *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino, 1977.

Berruto G., Cerruti M., *La linguistica. Un corso introduttivo*, UTET Università, Torino, 2011.

Berruto G., *Le varietà del repertorio*, in *Introduzione all'italiano contemporaneo*, a cura di A.A. Sobrero, Roma - Bari, Laterza, vol. 2° (La variazione e gli usi), pp. 3-36, 1993.

Berton M. A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A., *Dislessia lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Libri Liberi, Firenze, p.VII , 2006.

Bianchi M.E., Rossi V., Ventriglia L., *Dislessia: la Legge 170/2010. Il decreto attuativo e le linee guida. Il piano didattico personalizzato (PDP)*, Llibri Liberi, Firenze, 2011.

Bickel J., Bruschi A., Leporatti M., *Conto e ragiono senza problemi*, Belforte, Livorno, 2000.

Bickel J., Bruschi A., Leporatti M., *Faccio, parlo, penso*, Belforte, Livorno, 2000.

Bigozzi L., *Apprendimento e riabilitazione a scuola*, Carocci, Roma, 2000.

Bigozzi L., Falaschi E., Boschi F., *Lessico e ortografia*, Erickson, Trento, 1999.

Bishop D.V.M., Adams C., *A prospective study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation*, in «Journal of Children Psychology and Psychiatry», 31, 7 pp. 1027-1050, 1990.

Boffa G., *A Pisa la dislessia rischia di diventare un'emergenza sociale*, in «Orizzonte Scuola Regioni» del 15 aprile 2014

Bortolato C., *I compiti vanno in vacanza. Il disfa-libro per la primaria*, Centro Studi Erickson, Trento, 2014.

Bortolato C., *Imparare le tabelline con il metodo analogico*, Centro Studi Erickson, 2013.

Bortolato C., *La linea del 20. Metodo analogico per l'apprendimento del calcolo*, Centro Studi Erickson, 2013.

Bortolato C., *Matematica al volo in quarta con la LIM. Calcolo e risoluzione di problemi con il metodo analogico*, Centro Studi Erickson, 2013.

Bortolato C., *Matematica al volo in terza con la LIM. La linea dei 1000 e altri strumenti per il calcolo*, Centro Studi Erickson, 2013.

Bortolato C., *Primi voli. Contare*, Centro Studi Erickson, 2013.

Bortolato C., *Primi voli. Fare*, Centro Studi Erickson, 2013.

Bortolato C., *Primi voli. Pensare*, Centro Studi Erickson, 2013.

Bradley L., Bryant P., *Categorising sound and learning to read: a casual connection*, in «Nature», vol. 301, pp.419-421, 1983.

Braga B., *Imparo l'ortografia e la punteggiatura*, Erickson, Trento, 2013.

Brizzolara D., Stella G., *La dislessia evolutiva*, in Sabbadini G., *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, pp.411-442, 1995.

Brotini M., *Pre-requisiti per la lettura*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (Pisa), 1990.

Brown D., *Fondamenti di cognitivismo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002

Bruce F. Pennington, *From single to multiple deficit models of developmental disorders*, in «Cognition», 101, pp. 385-413, 2006.

Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, pp. 158-159, 2005.

Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001.

Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

Bruner J., *Saper dire, saper, fare, saper pensare*, Armando, Roma, 1999.

Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.

Bulher K., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Armando, Roma, 1979.

Calvani A., *Dal libro stampato al manuale multimediale. Computer e formazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

Canevaro A., *Dal sostegno ai sostegni, dal conteso ai contesti*, in «Rivista dell'istruzione», n.2, marzo-aprile 2011.

Canevaro A., Ianes D., *Diversabilità*, Erickson, Trento, p. 24, 2003.

Canevaro A., Ianes D., *Facciamo il punto su...l'integrazione. Tendenze, strategie operative e buone prassi*, Erickson, Trento, 2008.

Cantlon J.F., Brannon E.M., Carter E. J. e Pelphrey K.A., *Functional Imaging of Numerical Processing in Adults and 4-y-Old Children*, in «Plos Biology», n. 4, pp.1-11, 2006.

Cappa C., *Manuale di sopravvivenza per non naufragare nella tempesta scolastica*, Editrice Consumatori, Bologna, 2005.

Carrol J.M., Snowling M.J., Hume C., Stevenson J., *The development of phonological awareness in preschool children*, in «Developmental Psychology», vol.39, n.5, pp.913-923, 2003.

Catarsi E., *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, Pisa, 2001.

Catarsi E., *L'Esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Edizioni La Nuova Italia, Firenze, 1982.

Cavanaugh C.L., Kim A-H., Wanzek J, Vaugh S., *Interventi per favorire l'apprendimento della lettura nei bambini "a rischio" dell'ultimo anno della*

scuola dell'infanzia: venti anni di ricerche, in «Dislessia», vol.3, n.2, pp.157-185, 2006.

Cazzaniga S., Cornoldi C., Poli S., Re A.M., Tressoldi P. E., *Dislessia e trattamento sub lessicale. Attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole*, Erickson, Trento, 2005.

Cerini G., Cristianini D., *A scuola di autonomia. Dal PEI al POF*, Tecnodid, Napoli, 1999.

Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Edizioni dell'Asino, Roma, 2012.

Ciari B., *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma, 1973.

Cipolla C. M., *Storia economica dell'Europa pre-industriale*, Il Mulino, Bologna, p. 141, 1974.

Cohen-Mimran R., Sapir S., *Deficits in working memory in young adults with reading disabilities*, in «Journal of communication disorders», vol.40, pp.18-183, 2007.

Colella M., *Un'introduzione alla Linguistica Testuale*, in 'Quaderni del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore di Pisa', vol. 11, 2012.

Collacchioni L., *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, Genova, 2009.

Colombo A., *Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?*, in *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, a cura di Cardinale U., Unipress, Padova, pp.173-182, 1999.

Colombo L., Marcolini S., Tucci R., Cornoldi C., *The outcome of developmental reading problems in Italians adults'written spelling*, in «European Journal of Cognitive Psychology», vol.21, n.6, pp.837-861.

Coltheart M., *Lexical access in simple reading tasks*, in *Strategies of Information Processing*, G. Underwood ed., Academic Press, New York, 1978.

Coltheart M., Masterson J., Byng S., Prior M., Riddoch J., *Surface Dyslexia. Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 469-495, 1983.

Coppola D., *Dal formato didattico allo scenario*, ETS, Pisa, 2004.

Coppola D., *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, ETS, Pisa, 2000.

Coppola D., *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Felici, Pisa, 2009.

Coppola D., *Saggi di glottodidattica*, Tipografia Editrice Pisana, Pisa, 2000.

Cornoldi C. e altri, *Matematica e meta cognizione*, Erickson, Trento, 1995.

Cornoldi C., (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2007.

Cornoldi C., Augello L. e Tressoldi P.E., *Disortografia evolutiva*, nel «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», vol.19, 1999.

Cornoldi C., Colpo G., *Nuove prove di lettura MT per la Scuola Secondaria di I grado*, Giunti OS, Firenze, 1998.

Cornoldi C., Colpo G., *Prove di lettura MT-2 per la Scuola Primaria*, Giunti OS, Firenze, 1998.

Cornoldi C., De Beni R., Gruppo M.T., *Guida alla comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*, Juvenilia, Milano, 1989.

Cornoldi C., De Beni R., *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 1993.

Cornoldi C., Friso G., Carretti B., Zaccaria S., *Prove MT avanzate per la scuola superiore di secondo grado*, Erickson, Trento, 2012.

Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1991.

Cornoldi C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1999.

Cornoldi C., Lucangeli D., Bellina M., *Test AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 2012.

Cornoldi C., Zaccaria S., *In classe ho un bambino che...*, Giunti, Firenze, 2011.

Coults J., Swalm J., *Costruire testi efficaci*, Erickson, Trento, 1996.

Crosera S., Lucchetta S., *Giochiamo con le parole*, La Scuola, Brescia, 1987.

Cutrer G., *Demone bianco*, scaricabile gratuitamente in formato testo (.pdf) dal sito: www.lulu.com/content/1483087 o i singoli capitoli in formato audio (.mp3) da: it.youtube.com/profile_videos?user=JACKDEMONEBIANCO.

D'Achille Paolo, *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna, 2003.

D'Ambrosio M. Benso F., *Concentrazione o distrazione ? Strategie di gestione dell'attenzione per la regolazione della fluidità verbale*, in «I Care», anno 37, n. 3 pp.103 –110, 2012.

Davelaar E., Coltheart M., Besner D., Jonasson J.T., *Phonological recoding and lexical access*, in *Memory & Cognition*, 6, 391-402, 1978.

De Beni et al., *La nuova guida alla comprensione del testo*, Erickson, Trento, 2003 in 4 volumi.

De Beni R., Pazzaglia F., *Lettura e metacognizione*, Centro Studi Erickson, Trento, 1993.

De Candia C., Nellio F., Tressoldi P.E., *Il trattamento della discalculia evolutiva: note metodologiche e risultati su sette casi singoli*, in «Saggi», vol.2, pp.11-22, 2007.

De Mauro T., *Educazione linguistica democratica*, in «Italiano e oltre», VI, 2, pp.59-61, 1991.

De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari, 1972.

De Mauro T., Lodi M., *Lingua e dialetti*, Editori Riuniti, Roma, 1993.

Dehaene S., *I neuroni della lettura*, Cortina, 2009.

Dejerine J., *Sur un cas de cécité verbale avec agraphie, suivie d'autopsie*, C.R. Société du Biologie, 43, 197-201, 1891.

Delacato C.H., *Quando è difficile imparare a leggere*, Armando, Roma, 1999.

Della Puppa F., Vettorel P., *Stili di apprendimento e culture in classe*, scaricabile dal sito:
http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_stili_culture_inclasse_teorica.pdf.

Di Stefano P., *Se sette italiani su dieci non capiscono la lingua. De Mauro: cresce l'analfabetismo di ritorno*, Su Corriere della Sera, cultura, del 28 novembre 2011.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, APA, 2002.

Dislessiainrete, *Niente panico, è dislessia!*, scaricabile gratuitamente dal sito www.dislessiainrete.org.

Dolci D., *Chissà se i pesci piangono*, Einaudi, Torino, 1973.

Dolci D., *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Casale Monferrato (AL), 2011.

Doman G., *Che cosa fare per il vostro bambino cerebroleso*, Armando, Roma, 2000.

Doman G., *Come moltiplicare l'intelligenza del vostro bambino*, Armando Editore, Roma, 1987.

Doman G., *Leggere a tre anni*, Armando, Roma, 2000.

Donini R., Brembati F., *Come una macchia di cioccolato. Storie di dislessie*, Erickson, Trento, 2007.

Duca M., *Facile facile. Percorso di apprendimento della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento, 2010.

Emiliani M., Partesana E., *Dislessia: proviamo con le sillabe. Il Metodo S.L.B. (Semplifichiamo la Lettura a tutti i Bambini)*, Libri Liberi, Firenze, 2008.

Facoetti A., *Disturbi dell'attenzione visiva spaziale nella dislessia evolutiva: il ruolo del lobo parietale destro*, in «Giornale Italiano di psicologia», vol.2, pp.399-404, 2001.

Facoetti A., Lorusso M.L., Paganoni P., Cattaneo C., Galli R., Umiltà C., Mascetti G.G., *Auditory and visual automatic attention deficits in developmental dyslexia*, in «Cognitive Brain Res», vol.16, pp. 185-191, 2003b

Facoetti A., Lorusso M.L., Paganoni P., Cattaneo C., Galli R., Mascetti G.G., *The time course of attentional focusing in dyslexic and normally reading children* in «Brain Cognition», vol.53, pp.181-184, 2003a.

Facoetti A., Lorusso M.L., Paganoni P., Cattaneo C., Galli R., Umiltà C., Mascetti G.G., *Auditory and visual automatic attention deficits in developmental dyslexia*, in «Cognitive Brain Res», vol.16, pp. 185-191, 2003b.

Facoetti A., Molteni M., *The gradient of visual attention in developmental dyslexia*, in «Neuropsychologia», vol.39, pp.352-357, 2001.

Facoetti A., Paganoi P., Lorusso M.L., *The spatial distribution of visual attention in developmental dyslexia*, in «Esperimental Brain research», vol.132, pp.531-538, 2000.

Facoetti A., Turatto M., *Asymmetrical visual fields distribution of visual attention in dyslexic children: a neuropsychological study*, in «Neuroscience letters», vol.290, pp.216,228, 2000.

Falaschi E., Pierotti A., *L'umorismo nella didattica*, Erickson, Trento, 2011.

Federica D., *Prof il nostro tempo è adesso. Cara Mastrocola, riprenditi*, UR editore, Milano, 2012.

Ferraboschi L. e Meini N., *Produzione del testo scritto*, Erickson, Trento, 1992.

Ferraboschi L. e Meini N., *Strategie semplici di lettura*, Erickson, Trento, 1993.

Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze, 1994.

Ferri S., *Passato e futuro dell'educazione linguistica*, in «Educazione linguistica e democratica. A trent'anni dalle dieci Tesi», a cura del GISCEL, Franco Angeli, Milano, 2007.

Fletcher J.M., Denton C., Francis D.J., *Validity of alternative approaches for the identification of LD: operationalizing unexpected underachievement*, in «Journal of Learning Disabilities», n.38, pp.545-552, 2005.

Frith U., *Beneath the surface of surface dyslexia*, in *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, a cura di Marshall J.C., Coltheart M., Patterson K., Routledge & Kegan Paul, London, 1985.

Fuchs D., Fuchs L.S., Compton D.L., *Identifying reading disability by responsiveness-to-instruction: specifying measure and criteria*, in «Learning Disability Quarterly», n.27, pp. 216-227, 2004.

Gagliano A., Germanò E., Calarese T., Magazù A., Grosso R., Siracusano R.M. e Cedro C., *Le comorbidità nella dislessia: studio di un campione di soggetti in età evolutiva con disturbo di lettura*, in «Dislessia», vol.4, pp.27-45, 2007.

Galaburda A.M., Jenner A.R., Rosen G.D., *Neuronal asymmetries in primary visual cortex of dyslexic and nondyslexic brains*, in «Annals of Neurology», n.46, pp.189-196, 1999.

Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.

Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente*, Erickson, Trento, 2005.

Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999.

Gariglio L., *La storia di Carlotta. Una diagnosi tardiva di dislessia*, con approfondimenti di Cappa C. e Muzio C., Edizioni Biografiche, Rovagnate, Lecce, 2007.

Garnero L., *Dislessia. Una definizione in positivo. Come impara il bambino dislessico*, Libri Liberi, Firenze, 2006.

Garnero L., *Imparare attraverso l'intelligenza. Un approccio multisensoriale all'italiano scritto*, Libri Liberi, Firenze, 2003.

Geiger G., Lettvin J.Y., *How dyslexics see and learn to read well*, in *Reading and dyslexia: visual and attentional processes*, Everatt J (Ed.), Routledge, London and New York, pp. 64-90, 1999.

Ghezzi A., Benso F., Bejor M., Chiappelli M., *Theory Of Mind, Executive Functions and Laterality: An Evolutionary and Neuropsychiatric Perspective*, in «Quaderni Italiani di Psichiatria», n. 29, 3, pp. 89-94, 2010.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997.

Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Quaderno 29, n.3, Einaudi, Torino, 2007.

Grenci R., Spina A., *Filastrocche sui gruppi consonantici. Giochi e attività*, Erickson, Trento, 2005.

Grenci R., *Capire per imparare. Un approccio metacognitivo ai Disturbi Specifici di Apprendimento*, Del Cerro, Tirrenia, 2001.

- Grenci R., *La dislessia dalla A alla Z*, Libri Liberi, Firenze, 2007.
- Grenci R., *Le aquile sono nate per volare. Il genio creativo nei bambini dislessici*, La Meridiana, Molfetta, 2004.
- Grenci R., Zanoni D., *Storie di normale dislessia: 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*, Angolo Manzoni, Torino, 2007.
- Grigorenko E.L., *Developmental Dyslexia: Update on genes, brains and environments*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», n.42, pp.92-125, 2001.
- Habib M., *The neurological basis of developmental dyslexia*, in «Brain», n.123, pp.2373-2399, 2000.
- Huron C., *Il bambino disprassico. Indicazioni per genitori e insegnanti*, Centro Studi Erickson, Trento, 2014.
- Ianes D., Cisotto L. e Galvan N., *Facciamo il punto su...Disgrafia e disortografia*, Erickson, Trento, 2011.
- Ianes D., Cramerotti S., *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento, 2011.
- Ianes D., Lucangeli D., Mammarella I.C., *Facciamo il punto su...la discalculia e altre difficoltà in matematica*, Erickson, Trento, 2010.
- Ianes D., Marzocchi G.M., Sanna G., *Facciamo il punto su...l'iperattività*, Erickson, Trento, 2009.
- International Classification of Diseases,, 10.a versione, 2007.
- Jenner B., *Finding the Champion Within: A Step-by-Step Plan for Reaching Your Full Potential*, Simon and Schuster, New York, 1999.
- Kirby A., *Disprassia un disturbo nascosto*, Editrice La Scuola, Brescia, 2003.
- Levine M., *A modo loro, Come aiutare ogni bambino a scoprire le sue capacità e ad avere stima di sé*, Mondadori, Milano, 2005.
- Levine M., *A modo loro*, Mondadori, Milano, 2004.
- Levine M., *I bambini non sono pigri. Come stimolare la voglia di studiare*, Mondadori, Milano, 2006.
- Linan-Thompson S., Vaughn S., Prater K., Cirino P.T., *The response to Intervention of English Language Learners at Risk for reading problems*, in «Journal of Learning Disabilities», n. 39, pp. 390-398, 2006.
- Lo Duca M.G., *Esperimenti grammaticali*, Carrocci, Roma, 2013.
- Lo Duca M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carrocci editore, Roma, 2012.
- Lodi M., *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, 2007.

Lorusso M.L., Cattaneo C., *Stimolazione emisfero-specifica secondo il metodo Bakker per il trattamento della dislessia evolutiva: risultati e follow-up*, in «Saggi», n.23, pp.41-52, 2007.

Lyytinen H, Ahonen T., Eklund K., Guttorm T., Kulju P., Laasko M.L., Leiwo M., Leppanen P., Lyytinen P., Pokkeus A.M., Richardson U., Torppa M. e Viholainen H, *Early Development of Children at Familiar Risk for Dyslexia. Follow-up from Birth to School Age*, in «Dyslexia», n.10, pp.146-178, 2004.

Manghi S., *Un soggetto per la società-mondo. La scommessa sul presente di Edgar Morin*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.

Mann V.A., Liberman I.Y. e Shankeinweiler D., *Childrens' memory and word strings in relation to reading ability*, in «Memory and cognition», vo.8, pp.329-335, 1980.

Mannucci A., Landi M., Collacchioni L., *Per una pedagogia e una didattica delle emozioni*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2006.

Manzi G., *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi, una vita, tante vite*, ADD editore, Torino, 2014.

Marino C. e altri, *A locus on 15q15-15qter influences dyslexia: further support from a transmission /disequilibrium study in an Italian-speaking population*, in «Journal of Medical Genetics», vol, 42, pp.42-46, 2004.

Martini A., *Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta*, Del Cerro, Tirrenia (Pisa), 1998.

Martini A., Tomaiuolo F., *Apprendimento della scrittura e consapevolezza fonologica: considerazioni da uno studio su bambini di scuola materna*, Min. Pubblica Istruzione 1991. Marzocchi G.M., Centro per l'età evolutiva, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA. Costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti*, Erickson, Trento, 2011.

Mastrocola P., *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda Editore, Parma, 2011.

Maturana H.R., Varala F.J., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 2001.

Maturana H.R., Varala F.J., *L'albero della conoscenza*, Garzanti Libri, Milano, 1987.

Meazzini P., *La lettura negata, ovvero la dislessia e i suoi miti*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Doman G., *Come moltiplicare l'intelligenza del vostro bambino*, Armando Editore, Roma, 1987.

- Melton D., *Todd, storia di un padre*, Armando Editore, Roma, 1980.
- Mengaldo V., *Omogeneizzazione e identità linguistica in Italia: qualche nota*, in «L'ospite ingrato», II, pp.103-112, 2000.
- Milani Don Lorenzo, Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1976.
- Milano G., Biancardi A., *Quando un bambino non sa leggere*, Rizzoli, Milano, 2003.
- Mogentale C., Chiesa C., *Esperienza di un trattamento combinato neuropsicologico-sublessicale per la dislessia evolutiva*, in «Dislessia», vol.2, pp.240-241, 2009.
- Montanari F., Battafarano R., Iozzino R., «*Aprilia contro la dislessia*». *Un progetto di screening e intervento precoce sulle difficoltà di lettura nella scuola primaria*, in «Dislessia», vol. 2, pp.238, 2009.
- Montessori M., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano, 2007.
- Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano, 2008.
- Montessori M., *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 1992.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1999.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999.
- Moreno R., Pianta F., Stella G., *L'incidenza dei disturbi specifici di lettura nella scuola media superiore: Uno studio comparativo*, in «Dislessia», vol.2, pp.135-146, 2005.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Mugnaini D., *Doppie e accenti*, Libri Liberi, 2006.
- Niada M., *Il tempo breve. Nell'era della frenesia: la fine della memoria e la morte dell'attenzione*, Garzanti, Milano, 2010.
- Papagno C., *Come funziona la memoria*, Edizioni Laterza, Bari, 2003.
- Penge R., *Indagini epidemiologiche e ricadute cliniche*, Relazione presentata al VI Convegno Internazionale «Imparare: questo è il problema», San Marino, 20 settembre 2002.
- Cornoldi C., Cazzola C., AC-MT 11-14. *Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving dagli 11 ai 14 anni*, Erickson, Trento, 2004.
- Perrotta E., Brignola M., *Giocare con le parole. Training fonologico per parlare meglio e prepararsi a scrivere*, Erickson, Trento, 2002.

Perticari P., *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996.

Petrosino A., *Antonio e le cose dei grandi*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato (AL), 2013.

Petrosino A., *Ciao, mi chiamo Antonio*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato (AL), 2013.

Petter G., *Dall'infanzia alla preadolescenza*, Giunti, Firenze, 1989.

Petter G., *Il bambino impara a pensare. Introduzione alla ricerca sullo sviluppo cognitivo*, Giunti, Firenze, 2011.

Petter G., *Il bambino va a scuola*, Il Mulino, Bologna, 2004.

Petter G., *Il mestiere d'insegnante. Aspetti psicologici di una delle professioni più interessanti e impegnative*, Giunti, 2006.

Petter G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

Piaget J., *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino, 2001.

Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1973.

Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 2000.

Piana Francesca, *Bruno Munari, attualità di un genio*, in «mondo in tasca.org» del 24 agosto 2014.

Pier Paolo Pasolini, *La nuova questione della lingua. Saggi raccolti da Oronzo Parlangèli*, Paideia editrice, Brescia, 2000.

Pirro U., *Mio figlio non sa leggere*, Rizzoli, Milano, 1984.

Plessi P., *Insegnare a studiare*, De Agostani, Novara, 1996.

Ponzi L., *La dislessia come imparare a conoscerla*, scaricabile gratuitamente dal sito:
www.torinoscienza.it/dossier/la_dislessia_come_imparare_a_conoscerla_4544.

Pratelli M., *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafico-motorie*, Erickson, Trento, 1995.

Rack J.P., *Orthographic and phonetic coding in developmental dyslexia*, in «British Journal of Psychology», vol.76, pp.325-340, 1985.

Rapporto di Confartigianato, pubblicato il 24 ottobre 2010.

Rapporto Onel, *Giovani e occupazione*, pubblicato sul «Corriere della Sera» il 19 luglio 2010

Rastelli A., *Dove 6? Xché nn mi kiami?* in «Quaderni cannibali», novembre 2005.

Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.

Reid G., *È dislessia! Domande e risposte utili*, Erickson, Trento, 2006.

Renzi L., Cortellazzo M.A. (a cura di), *La lingua italiana oggi. Un problema scolastico e sociale*, Il Mulino, Bologna, 1977.

Riccardi Ripamonti I., (in collaborazione con R. Truzoli e T. Salvatico), *Analisi di efficacia dell'approccio fonologico-lessicale nel trattamento delle difficoltà di letto-scrittura*, in «Dislessia – Strumenti applicativi», vol. 1, n. 3, Erickson, Trento, pp. 309 – 338, ottobre 2004.

Riccardi Ripamonti I., (in collaborazione con B. Cividati, R. Truzoli, V. Russo), *Valutazione dell'efficacia del trattamento fonologico-lessicale per le difficoltà di letto-scrittura: follow-up a 6-18-30 mesi*, in «Dislessia», maggio 2008.

Roda F., *Disturbi Specifici di Apprendimento: successo scolastico e strategie didattiche. Suggerimenti operativi*, scaricabile dal sito dell'USR dell'Emilia-Romagna:

www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=306120

Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Einaudi, 2010.

Rubenstein H., Lewis S.S., Rubenstein, M.A., *Evidence for phonemic recoding in visual word recognition*, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 10, pp. 645-657, 1971.

Sabatini F., *Italiano e scuola oggi. La formazione linguistica dei docenti*, in Lubello S., (a cura di) *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo Millennio*, Il Mulino, Bologna, pp. 231-232, 2014.

Sabatini F., *La riflessione sulla lingua in un'ipotesi di curricolo complessivo*, in «Riflettere sulla lingua», a cura di Marengo C., Mondelli G., La Nuova Italia, Firenze, pp. 15-24, 1991.

Sabbadini G., *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, 1995.

Sabbadini L., *Disturbi specifici del linguaggio, disprassie e funzioni esecutive. Con una raccolta di casi clinici ed esempi di terapia*, Springer Verlag, 2013.

Sabbadini L., *La disprassia in età evolutiva: criteri di valutazione e di intervento*, Springer Verlag, 2005.

Sabbadini G., *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, 1995.

Sale G., *Il laboratorio delle parole*, Carocci Faber, Roma, 2008.

Santamaria Paola, *Dislessia diagnosticata a troppi bambini. Ormai lo sarebbe il 23 per cento, ma, secondo una ricerca italiana, la quota non supererebbe il 4 per cento*, su «Il Corriere della Sera Salute», 16 dicembre 2011.

Sartori G., Job R., Tressoldi P.E., *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia*, Giunti Organizzazioni Speciali, Firenze, 2007.

Sartori G., *La lettura. Processi normali e dislessia*, il Mulino, Bologna, 1984.

Savelli E., *Apprendimento della scrittura e consapevolezza fonologica*, in «Dislessia», n.3, pp. 271-295, 2008.

Scotson L., *Storia coraggiosa di Doran*, Rusconi, Milano, 1987.

Scotto Di Luzio A., *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna, pp. 11-15, 2007.

Serafini M. T., *Come si studia*, Bompiani, Milano, 1989.

Serianni L., Benedetti G., *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma, 2009.

Serianni L., *Prima lezione di grammatica*, Editori Laterza, Bari, 2006.

Shaywitz S., *Overcoming Dyslexia*, Alfred A. Knopf, New York, 2003.

Shepherd M.J., Urly J.K., *Phonological awareness training: case studies of children at risk for dyslexia*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association in Atlanta, 1993.

Simone R., *Educazione linguistica minimalista?*, in *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, a cura di Ferreri S., Guerriero A.R., La Nuova Italia, Firenze, p. 38, 1998.

Smith-Spark J.H., Fish J.E., *Working memory functioning in developmental dyslexia*, in «Memory», vol. 15, pp. 34-56, 2007.

Smythe I., *Dyslexia in the digital age*, Kindle Edition, 2010.

Sobrero A.A., *Quale italiano per gli Italiani? I dubbi fondati dell'insegnante*, in *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, a cura di Cardinale U., Unipress, Padova, pp. 5-14, 1999.

Solmi A., Ruggerini C., Guaraldi G.P., *Fattori correlati alla prognosi del bambino dislessico in età adolescenziale e adulta*, pubblicata in «Dislessia», vol. 2, pp. 215-216, 2009.

Spinelli D., De Luca M., Di Filippo G., Mancini M., Martelli M., Zoccolotti P., *Lenght effect in word naming latencies. Role of reading experience and reading deficit in Italian readers*, in «Development neuropsychology», vol.27, pp.217-235, 2005

Stainback W., Stainback S., *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento, pp. 15-32, 1993

Stella G., Tintoni C., *Indagine e rilevazione sulle abilità di lettura nelle scuole secondarie di secondo grado*, in «Dislessia», vol.4, pp.271-285, 2007.

Stella G. (a cura di), *Imparare, questo è il problema: la dislessia da dove viene e dove va. Convegno Internazionale San Marino, 25-26 settembre 1998. Imparare, questo è il problema: contorni e dintorni della dislessia. Sviluppo, educazione, istruzione, riabilitazione, emozioni, relazioni nel bambino con DSA, Convegno Internazionale San Marino, 22-23 settembre 2000*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Stella G. in AA.VV., *Dislessia. Strumenti compensativi*, Libri Liberi, Firenze, p.VII, 2004.

Stella G., Biancardi A., *Le difficoltà di lettura e scrittura. Strategie per il recupero del 1° ciclo*, Omega, Torino, 2001.

Stella G., *Curare la dislessia. Come Tom Cruise*, Intervista di Ghezzi M. in «Ok, la salute prima di tutto», 2005.

Stella G., *Dislessia evolutiva in pediatria*, Erickson, Trento, 2011.

Stella G., *Dislessia evolutiva*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», 1999, vol.19.

Stella G., *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Relazione Convegno AID, tenutosi a Vicenza il 23 marzo 2014.

Stella G., *La dislessia e la tv*, in «L'Educatore», n.3, 2010-2011.

Stella G., *La dislessia*, Il Mulino, Bologna, 2004..

Stella G., *La dislessia: Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, F.Angeli, Milano, 1996.

Stella G., Nardocci F. (a cura di), *Il bambino inventa la scrittura*, Franco Angeli, Milano, 1992.

Stella G., Pippo J., *Apprendere a leggere e scrivere,. La lettura. Guida lettura*, Signum Scuola, Limena (Padova, 1992.

Stella G., Pippo J., *Apprendere a leggere e scrivere. La lettura. Guida scrittura*, Signum Scuola, Limena (Padova), 1992.

Stella G., Savelli E., Gallo D. e Mancino M., *Dislessia evolutiva in pediatria – Guida all'identificazione precoce*, Erickson, Trento, 2011.

Stella G., Stradi M.C., *Il gioco di leggere e scrivere. I processi di alfabetizzazione spontanea nella scuola dell'infanzia*, Juvenilia, Milano, 1998.

Stella. G., *Sviluppo cognitivo*, Mondadori, 2000.

Summa I., *Autonomia: aspetti giuridici, organizzativi, educativi*, Tecnodid, Napoli, 2011.

Tenuta U., *Individualizzazione, autonomia e flessibilità dell'azione educativa e didattica*, La Scuola, Brescia, 1998.

Tressoldi P. E. e Vio C., *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento, 1996.

Tressoldi P. E., Iozzino R., Vio C., *Ulteriori evidenze sull'efficacia dell'automatizzazione del riconoscimento sublessicale per il trattamento della dislessia evolutiva*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", n. 11, pp. 27-37. 2007.

Tressoldi P., Vio C., *Studi italiani sul trattamento della dislessia evolutiva: una sintesi quantitativa*, in «Dislessia», vol.8, n.2, pp. 163-172, maggio 2011.

Tressoldi P.E., Cornoldi C., *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica*, Organizzazioni speciali, Firenze, 2000.

Tressoldi P.E., Cornoldi C., *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2000.

Tressoldi P.E., Vio C., *È proprio così difficile distinguere difficoltà da disturbo di apprendimento?*, in «Dislessia», vol.5, n.2, p.139, 2008

Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R., *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategie e interventi*. Erickson, Trento, 2002.

Tucci R., Tressoldi P.E., *Lo sviluppo della lettura e la definizione di dislessia in età adolescenziale e adulta: una proposta*, in «Dislessia», vol.2, pp.269-279, 2009. E anche:

Ujcich V., *Grammatica e fantasia*, Carocci Faber, Roma, 2011.

Vaughn S., Fuchs L.S., *Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems*, Learning Disabilities Research & Practice, 18(3), pp.137-146, 2003.

Vedovelli M., *L'italiano nel mondo. da lingua straniera a lingua identitaria*, in E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene-Roma, pp. 13-30, 2005.

Vinci M.L., Fallini G., *Simbolizzazione e linguaggio*, Nosedà Editore, Como, 1976.

Vio C., Marzocchi G.M., Offredi F., *Il bambino con deficit di attenzione/iperattività*, Erickson, Trento, 1999.

Vygotskij L., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2007.

Waters G.S., Seidenberg M.S., *Spelling sound effects in reading: time course and decision criteria*, in *Memory & Cognition*, n.13, pp. 557-572, 1985.

West Thomas G., *In the Mind's Eye: Visual Thinkers, Gifted People with Dyslexia and Other Learning Difficulties, Computer Images and Ironies of Creativity*, Kindle Edition, p.86, 1997.

Wiggings G., *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey-Bass, San Francisco, 1998. Wiggings G., *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey-Bass, San Francisco, 1998.

Winkler H., Oliver L., *Hank Zipzer e le cascate del Niagara*, Uovonero, Crema, 2014

Wolf M., *Proust e il calamaro*, Vita e Pensiero editore, Milano, 2009.

World Health Organization. *International Statistical Classification of Diseases and Related health Problems (ICD-10)*. WHO, Geneva, 1992.

www.dislessiainrete.org/web-link/40-altro.

Zardini G., Sarti D. e Arcolini I., *Disturbi evolutivi del calcolo*, in «Giornale di Neuropsicologia dell'Età Evolutiva», vo.19, 1999.

Zoccoletti P., De Luca M., Di Filippo G., Judica A., Martelli M., *Reading development in an orthographically regular language: effects on length, frequency, lexicality and global processing ability*, in «Reading and writing», scaricabile da:
http://www.airipa.it/biblio_disturbi_apprendimento/articoli_disturbi_apprendimento.php.

SITOGRAFIA

Informazioni sui DSA:

<http://www.dislessia.org/forum/> il forum sui DSA;

<http://www.aiditalia.org> Associazione Italiana Dislessia;

<http://www.biblioaid.org> biblioteca dell'AID;

<http://www.dislessia-genitori.org> notizie tra genitori;

<http://it.wikipedia.org/wiki/Dislessia> informazioni varie da Wikipedia;

<http://consultazione.adozioniaie.it> centro nazionale adozioni libri scolastici;

<http://www.dislessia-passodopopasso.blogspot.com> blog con informazioni varie;

<http://www.agiad.it> Sito dell'Associazione genitori, insegnanti e amici della dislessia;

<http://www.dislessia.indire.it> PuntoEduDislessia;

<http://dislessia.myblog.it> pronto soccorso dislessia;

<http://tuttiabordo-dislessia.blogspot.com> con nutrita sezione dedicata ai software e altre risorse digitali;

<http://www.dislessia.org/forum>

<http://www.dislessia.org/forum/search/php> per avere informazioni dettagliate utilizzando l'apposito motore di ricerca;

<http://alessandrachiaretti.wordpress.com>;

<http://www.maestranella.it>;

<http://www.dessdys.eu> sito del progetto europeo DessDys per supportare insegnanti e genitori

Software e materiali dedicati

<http://www.anastasis.it/?me=standard> cooperativa Anastasis soluzioni per l'integrazione

<http://www.erickson.it/erickson/categoryView.do?>

[categoryId=138&productType=SOFTWARE](http://www.erickson.it/erickson/categoryView.do?categoryId=138&productType=SOFTWARE) sito Erickson – software dislessia

http://www.leonardoausili.com/art_disappr.htm articoli DSA su LeonardoAusili

<http://dimio.altervista.org/ita/> Dspeech sintetizzatore vocale gratuito

Siti con materiali per DSA e didattica

<http://blog.edidablog.it/blogs//index.php?s=dislessia&sentence=AND&submit=Cerca>

Dis-blog, un blog per la dislessia

http://www.maestranonella.it/home_flash.html un CD e altri materiali didattici

<http://www.ivana.it/ad/doceboCms/> software didattico gratuito

<http://digilander.libero.it/sussidi.didattici/index.html> sussidi didattici

<http://utenti.quipo.it/base5/idxcollez.htm> matematica creativa

<http://www.camillobortolato.it/> matematica

Materiale didattico

<http://www.pd.astro.it/pianetav/> planetario virtuale

<http://www.iprase.tn.it/index.aspx> Istituto Provinciale per la Ricerca e la

Sperimentazione educativa (trentino)

<http://www.tiziana1.it/> materiale didattico

<http://www.scuolaelettrica.it/correttore/grammaticale.php> analisi logica e grammaticale

<http://web.tiscali.it/AandA/espressioni.htm> software per espressioni matematiche

<http://www.midisegni.it/disegni.html> disegni

<http://quadernoneblu.splinder.com/archive/2007-03> software didattici gratuiti

<http://www.vbscuola.it/area/a-appli2006.htm> software didattici gratuiti

<http://www.dislessia.org/forum/viewtopic.php?f=8&t=1645> forum dislessia online

<http://librodiscuola.altervista.org/> materie di studio in un click!

<http://www.dienneti.it/risorse.htm> sito materiali per la didattica, lo studio e le ricerche scolastiche.

Filmati o ascolto di testi letti:

<http://www.no-thing.it/it> portale di cultura generale, con argomenti divisi per materia (storia, geografia, scienze etc.) in formato audio Mp3 e video MPEG (PAD) scaricabili gratuitamente.

<http://www.gaudio.org> lezioni scolastiche in formato audio e video.

http://radio.rai.it/radio3/terzo_anello, cliccando su “Ad Alta Voce” compare una pagina con un lenco di libri classici da scaricare letti da attori professionisti.

<http://rsc.mi.cnr.it> documentari scientifici divisi per materie e argomenti.

<http://www.medita.rai.it/index.htm> mediateca digitale della RAI, con un archivio ricchissimo di filmati suddivisi per materia che possono essere offerti alle scuole previa iscrizione dei docenti.

<http://www.audiodoc.it> documentari di attualità.

<http://www.liberliber.it> audiolibri ed e-book scaricabili gratuitamente.

<http://www.libroparlato.org>.

Siti da cui scaricare software gratuiti per fare le mappe:

<http://www.xmind.net>;

<http://freemind.softonic.it>

<http://wwwinsilmaril.de/vym>;

<http://www.mind42.com>;

<http://inchiaro.altervista.org/brainstorming/BrainVizing.htm>;

http://download.cnet.com/Cayra/3000-2076_4-10777905.html;

<http://www.ikonmap.com/login>;

FILMOGRAFIA

- Come una macchia di cioccolato. Raccontarsi per raccontare la dislessia.

Filmato del 2007 distribuito dall'AID.

- Superquark 2001 - Dislessia:

http://www.youtube.com/watch?v=FXN8m_3AcoQ

- Superquark 2011 - La dislessia:

<http://www.youtube.com/watch?v=P29TzTXPOec>

- Come può essere così difficile

<http://www.youtube.com/watch?v=9Wb7vS3k2Lc>

- Dsa su LA7

<http://www.youtube.com/watch?v=kkP-vByEtHc>

- Stelle sulla terra

<http://www.youtube.com/watch?v=8pgG2lDI11k>

Su youtube si può vedere il film nella versione italiana trasmessa dalla RAI, ma non è stato trasmesso nella versione integrale, probabilmente per ragioni di palinsesto, infatti sono state tagliate parti molto importanti per la comprensione del disturbo della dislessia e dello stato d'animo di questi bambini.

- Come può essere così difficile?

<http://www.metadidattica.com/2013/01/24/come-pu%C3%B2-essere-cos%C3%AC-difficile-documentario-sulla-dislessia/>

- Nei panni di un dislessico

<http://www.youtube.com/watch?v=3nbuYqmXO0Y>

- Dislessia. Come si manifesta, come si aiuta un bambino con la logopedia e i supporti tecnologici

<http://www.youtube.com/watch?v=wRvxUD7bbul>

- Dislessia: un dono

<http://www.youtube.com/watch?v=-mte-LTT79Y>

- Speciale sulla dislessia di Vera Paggi. Rainews 24

http://www.youtube.com/watch?v=gket_0fYgSq

- Lotta alla dislessia e ai disturbi specifici di apprendimento

<http://www.youtube.com/watch?v=oMj3rPEYzT8>

- La dislessia raccontata da un dislessico: Giacomo Cutrera

http://www.youtube.com/watch?v=Zo_R-vcLU7Y

- Dislessia scuola e famiglia

<http://www.youtube.com/watch?v=xZEa5EoQQ8M>

- Mio figlio è dislessico

<http://www.youtube.com/watch?v=fGRsrBI9Dew>

Questi video:

- Cos'è la dislessia? L'introduzione del professor Stella

- Riconoscere la dislessia . La svolta nella ricerca scientifica e medica

- La Legge del 2010 come passaggio fondamentale nella scuola

- Ruolo fondamentale dell'insegnante nel riconoscimento dei disturbi specifici di apprendimento

-

e moltissimi altri ancora sono disponibili sul sito dell'AID PARMA all'indirizzo:

<http://aidparma.wordpress.com/2012/09/01/3720/>